نموذج ترخيص

أنا الطالب/ة: منار محمود ممدوح الصغير أمنح الجامعة الأردنيــة و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو اســتغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونيــة أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة الملتحقة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليميــة والجامعــات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميــع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: منار الصغير

التوقيـــــع:

التاريـــــخ: ٢ / ٦ / ٢٠١٤

الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة الملتحقة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية

إعداد

منار محمود الصغير

المشرف

الأستاذ الدكتور مجد الدين خمش

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في دراسات المرأة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيار ، 2014

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (الدوافع النفسية الإجتماعية للمرأة الملتحقة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية) وأقرت بتاريخ ٢٠١٤/٥/١٩

	التوقيع
الدكتور مجد الدين خمش، مشرفا **أستاذ - علم إجتماع**	....
الدكتورة عبير دبابنة،عضواً **أستاذ مشارك - دراسات جندرية**	....
الدكتورة أمل الخاروف،عضواً **أستاذ -علم إجتماع إقتصادي**	....
الدكتور حسين خزاعي،عضواً **أستاذ-علم إجتماع(جامعة البلقاء)**	....

الإهداء

قال تعالى: { يَرْفَعِ اللّهُ الّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَ الّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَات} [المجادلة : 11]

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار ...إلى من علمني العطاء

أتمنى من الله أن يمد في عمرك

لتبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وغدا وإلى الابد ..

إلى والدي الحبيب

إلى بسمة الحياة ...معنى الحياة والتفاني

إلى من كان دعائها سر نجاحي ...

أمي الحبيبة

إلى الأخ الكبير الأستاذ خالد الفناطسة

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى هؤلاء أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع.

شكر وتقدير

بعد أن من الله علي بإتمام هذا البحث أتقدم بجزيل الشكر ووافر الثناء إلى أستاذي الفاضل الدكتور مجد الدين خمش على تفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة ومتابعتها بالعناية و الاهتمام، ولما قدمه من الجهد و النصيح التوجيهات التي أسهمت في إخراج هذا العمل إلى حيز الوجود.

وأتوجه بالشكر أيضا إلى الأساتذة الكرام الدكتورة عبير دبابنه والدكتورة أمل الخاروف والدكتور حسين خزاعي على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال والصور

قائمة الملاحق

الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة الملتحقة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية

إعداد

منار محمود الصغير

المشرف

الأستاذ الدكتور مجد الدين خمش

ملخـــــــــص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة الملتحقة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من وجهة نظر طالبات الجامعة أنفسهن، ودرجة أهمية هذه الدوافع وتواترها، وهذه الدوافع هي دافع الإنجاز ودافع تحقيق الذات ودافع الاستقلال ودافع الطموح ودافع تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة ودافع القيادة والسيطرة ودافع تحمل المسؤولية الأكاديمية ودافع الانتماء في ضوء المتغيرات الفردية. ومن أجل ذلك طورت الباحثة استبانة خاصة لقياس الدوافع النفسية الاجتماعية. وتكونت الاستبانة من جزئين: اشتمل الجزء الأول على المتغيرات المستقلة مثل العمر والحالة الاجتماعية والحالة الوظيفية ونوع البرنامج (دكتوراه/ ماجستير) والكلية (علمية/ إنسانية) ومستوى الدخل، في حين اشتمل الجزء الثاني على المتغير التابع وهو مجمل الدوافع. وقد تكون مجتمع الدراسة من طالبات الدراسات العليا ومن الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2013-2014. طبقت هذه الدراسة على 281 طالبة من طالبات الدراسات العليا في الجامعة الأردنية؛ أي ما نسبته 10% من طالبات الدراسات العليا. وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين الدوافع النفسية الاجتماعية و بين التحاق المرأة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية. أما عن ترتيب الدوافع من وجهة نظر الطالبات فقد قد احتل دافع الطموح المركز الأول، تلاه دافع الإنجاز ثم دافع تحمل المسؤولية الأكاديمية فدافع الانتماء فدافع القيادة والسيطرة، فدافع تحقيق مكانة اجتماعية تلاه دافع تحقيق الذات، وأخيرا جاء دافع الاستقلال في المرتبة الأخيرة. وبينت نتائج الدراسة أنْ ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر أو الحالة الاجتماعية أو الحالة الوظيفية أو نوع البرنامج أو مستوى الدخل. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الكليات الإنسانية في الدوافع النفسية الاجتماعية. وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا الإطار وتوسيع دائرة الدراسات لتشمل قطاعات أوسع من النساء الأردنيات.

الفصل الأو ل

مدخل الى الدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- أسئلة الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

المقدمة

يعد التعليم الجامعي من أبرز سمات عصرنا الحالي الذي اتسم بالتقدم العلمي والتقني في كافة المجالات؛ فقد ازدادت الحاجة إلى تطوير التعليم والارتقاء بمؤسساته المختلفة خصوصا مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وتزويدها بشتى الوسائل والإمكانات من أجل النهوض بعملية البحث ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي المتواصل. ويعد الأردن واحداً من أبرز دول العالم العربي إن لم يكن أولها في ارتفاع نسبة التعليم العالي بين مواطنيه؛ فقد بلغت نسبة الملتحقين بالتعليم العالي لديه 4000 طالب لكل 100.000 نسمة بحسب إحصاءات وزارة التعليم العالي للعام 2009- 2010. ووصل عدد مؤسسات التعليم العالي إلى 80 مؤسسة للعام نفسه، تقدم مختلف البرامج والتخصصات بدءاً من الدبلوم وانتهاء بالدكتوراه (المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، 2009).

فقد أظهرت الإحصاءات أن الأردن يعد من أولى الدول في ارتفاع مستوى تعليم الإناث في الشرق الأوسط؛ إذ انخفضت نسبة الأمية بين النساءمن 68% عام 1961م، إلى 10.1% عام 2010م، وارتفعت معدلاتاالتحاق بالتعليم الابتدائي لتصل عام 2008م إلى 97.7 %. وضمن قائمة تنسيق القبول الموحد للجامعات بلغت نسبة التحاق الفتيات في التعليم الجامعي لعام2010م 1.3 %، والدبلوم العالي61%، وفي الماجستير 42.7 % والدكتوراه30.2% (إحصاءات وزارة التعليم العالي، 2010).

والمرأة ركيزة أساسية في هذا المجتمع، ولإدماج المرأة في سوق العمل وتحسين مستواها الاجتماعي والثقافي لا بد من تحسين مستوى تعليمها بالدرجة الأولى، ولا شك في أن عملها وتعليمها يعززان من شخصيتها ومن قدرتها على التواصل الاجتماعي. فقد تزايدت نسبة التحاق المرأة الأردنية بالتعليم والتعلم العالي والانخراط بسوق العمل خصوصا في العشرين سنة الماضية. كما أن أولئك النساء سعين من نيلهن للدرجات العلمية العالية (ماجستير ودكتوراه) إلى تحقيق ذواتهن وتعزيز ثقتهن بأنفسهن، ورفع مكانتهن الاجتماعية وإثبات قدرتهن على اقتحام سوق العمل والمنافسة فيه. وأكدت دراسة الخالدي (2006) أن الأم المتعلمة توجه أطفالها نحو القراءة والأنشطة الترفيهية والتعليمية الفعالة أكثر من غيرها، إضافة إلى أنها اقدر على بناء علاقة واعية مع الزوج وأكثر قدرة على حل المشكلات الأسرية.

يظهر هذا الدور وهذا النمو في تطور مجالات عمل المرأة ودورها القيادي ومشاركتها الفاعلة في عملية التنمية بأنشطتها المختلفة؛ حيث وصلت نسبة التمثيل النسائي في مجلس النواب الأردني (10.8%)، وفي مجلس الأعيان (11.7%)، وفي السلطة القضائية (18.1%) وفي السلك الدبلوماسي (8%). أما في السلطة التنفيذية العليا وفي الأحزاب السياسية فقد وصلت نسبة تواجدها (129%). وتم الإيعاز برفع نسبة تمثيل المرأة في رئاسة البلديات لتصل إلى (25%). أما تمثيلها في الغرف التجارية والصناعية ومجالس النقابات كان متواضعا بما لا يتجاوز (8%)، ويعزى ذلك لقلة مشاركة المرأة في سوق العمل (اللجنة الوطنية لشؤون المرأة 2013-2017). إذ تشكل النساء ما نسبته 14% فقط من القوى العاملة الأردنية. الأمر الذي يؤدي إلى ضعف مشاركتها في عملية صنع القرار بجميع مستوياته وتراجع مكانتها في المجتمع, كما أن قلة مشاركة المرأة في سوق العمل والإنتاج يحرم الاقتصاد من العديد من الطاقات الإنتاجية (خمش، 2010).

وتضطلع المرأة في المجتمعات الشرقية بالعديد من المسؤوليات في الأسرة والمجتمع، مما يشكل عبئاً على كاهلها خصوصا إذا ما كانت عاملة ومتزوجة. فما هي الدوافع النفسية الاجتماعية التي جعلت المرأة تواصل دراساتها العليا برغم ظروفها ومسؤولياتها، مع علمها بارتفاع تكاليف التعليم العالي في الأردن قياسا بمستوى الدخل؟ فهل يكمن الدافع الحقيقي وراء رغبتها بإتمام تعليمها العالي في دافعيتها للإنجاز الأكاديمي ولحبها للمعرفة؟ أم لتقدير ذاتها ولتحسين صورتها في المجتمع؟ أم لرغبتها الملحة في القيادة والسيطرة؟من هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على الدوافع النفسية الاجتماعية لالتحاق المرأة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، مع تحديد الجامعة الأردنية أنموذجاً للدراسة.

وتعد دوافع الفرد جانباً مهماً من جوانب نسقه النفسي وبالتالي التأثير على المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تؤثر على الإنسان. وتعكس دافعية الفرد -وخاصة دافعيته إلى الإنجاز- طبيعة توجهاته الاجتماعية والحياتية، وقدرته على توظيف هذه الدافعية (حسين، 1988).ويقسم علماء النفس الدوافع إلى ثلاث عمليات وهي البيولوجية والتعليمية والمعرفية, تتفاعل لدى الكائن لتنتج سلوكاً منظماً ومتكيفاً مع بيئته بالصورة المثالية. فالبيولوجي يعني أن الإنسان ومن خلال موروثه الجيني قادر على تعلم سلوكيات بعينها، كقدرته على اكتساب اللغة (Chomsky, 1972). أما التعليمي فيعني أن هناك دافعية تتحرك بناء على مكافأة معينة أو استجابة أو تعزيزاً، ويستمر بالقيام بها لتصبح عادة يومية وإن توقف التعزيز. ويقصد بالمكون المعرفي

العمليات التي تمكن الفرد من فهم طبيعة العالم الخارجي والذات والآخرين(Deci , 1975).ويعد تقسيم **ماسلو** للدوافع من أكثر التقسيمات شهرةفقد قسّم الدوافع الىالدوافع الفسيولوجية، ودوافع الأمن، ودوافع الحب، والانتماء، ودوافع التقدير والاحترام، ودوافع تحقيق الذات، والدافع إلى المعرفة و الفهم، والدوافع الجمالية (باهيوشلبي، 1999).

على ضوء ما تقدم ستحاول الباحثة دراسة الدوافع النفسية الاجتماعية للطالبات الملتحقات ببرامج الدراسات العليا مستعينة بمقدمة عن الدوافع النفسية وشرح للنظريات النفسية الاجتماعية التي قدمها العلماء وارتباطها بالرغبة بالتعلم. كما ستقوم الباحثة بعمل استبانة لقياس دوافع الطالبات النفسية المتمثلة بالدافعية للإنجاز وتحقيق الذات، ومستوى الطموح المهني، والدوافع الاجتماعية المتمثلة بالمكانة الاجتماعية والاستقلالية، والانتماء، والقيادة، وتحمل المسؤولية، في ضوء المتغيرات الفردية مثل العمر، والتخصص، والكلية، ومستوى الدخل، والحالة الاجتماعية والوظيفية، والدرجة العلمية. ومن ثم تحليل النتائج وتقديم التوصيات.

مشكلة الدراسة

من المعروف أن الدوافع تحدد طبيعة سلوك الفرد ونتائج أعماله. فبحسب علماء النفس "لا يوجد سلوك بدون دافع". فالدافع هو المحرك لكافة السلوكيات البشرية. استنادا إلى تلك الفرضية، فإن مشكلة هذه الدراسة تكمن في محاولة التعرف على الدوافع النفسية الاجتماعية التي تدفع المرأة إلى الالتحاق ببرامج الدراسات العليا وتحديد أكثر الدوافع شيوعا. وتتحدد الدوافع النفسية الاجتماعية في دافع الإنجاز ودافع تحقيق الذات ودافع الاستقلال ودافع تحقيق مكانة اجتماعية ودافع الطموح أو ما يعرف بمستوى الطموح ودافع القيادة والسيطرة ودافع الانتماء. كما يقوم البحث بدراسة العلاقة بين المتغيرات الفردية مثل العمر والحالة الاجتماعية والحالة الوظيفية ونوع البرنامج (دكتوراه/ماجستير) ونوع الكلية (علمية/إنسانية) ومستوى الدخل وبين الدوافع المسيطرة لدى المرأة الأردنية في متابعة دراستها العليا. وسيتكون مجتمع الدراسة من طالبات الدراسات العليا (الدكتوراه والماجستير) في الجامعة الأردنية فقط للعام الدراسي 2013-2014. وتفيد هذه الدراسة بأنها تلقي الضوء على حالة تعليم النساء في الأردن لكي نتمكن من تقديم فهم أفضل لطبيعة المرأة في المجتمع الأردني وما يحفزها وما يحد من عزيمتها وصولا إلى الهدف المتمثل في تذليل الصعوبات أمام مسيرة المرأة الأردنية في التطور والتميز.

أهمية الدراسة

- معرفة الدوافع النفسية الاجتماعية المسيطرة تساعدنا على فهم أفضل للمحفزات التي تدفع المرأة الأردنية إلى التميز والتطور.
- إن معرفة نوعية الدوافع تساعد في تحديد برامج الدراسات العليا المناسبة لمستوى الدوافع.
- تفيد الدراسة بالتعريف بمستوى تعليم المرأة الأردنية، مما يؤشر على تطور اجتماعي يصاحبه تغيير في المفاهيم التقليدية المحافظة الخاصة بالمرأة من حيث مستوى دراستها وميادين عملها.
- إن دراسة دوافع المرأة النفسية الاجتماعية الملتحقة ببرامج الدراسات العليا يسهم في تطوير العملية التعليمية وهذا بدوره سينعكس على مخرجات التعليم العالي ونتائجه، وذلك بتطوير الخطط والبرامج الأكثر ملاءمة للمرأه وحاجات المجتمع وسوق العمل.
- تساعد هذه الدراسة على تطوير خطط وبرامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية وأنشطتها وأهدافها لتلائم حاجات المرأة وطرح تخصصات تلائم أهدافها وتطلعاتها المناسبة لمستوى الدوافع.

أهداف الدراسة

- معرفة الدوافع النفسية الاجتماعية للطالبات الملتحقات ببرامج التعليم العالي في الجامعات الأردنية للعام الدراسي 2013–2014 من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.
- معرفة تأثير المتغيرات الفردية كالعمر والحالة الاجتماعية والحالة والوظيفة ومستوى الدخل ونوع الكلية والبرنامج على الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة الملتحقة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية .

أسئلة الدراسة

تحاول الباحثة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل للدوافع النفسية الاجتماعية أثر على التحاق المرأة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير العمر؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية؟
4- هل تختلف تلك الدوافع باختلاف البرنامج (ماجستير/ دكتوراه)؟
5- هل تختلف تلك الدوافع باختلاف نوع الكلية (علمية/ إنسانية)؟

حدود الدراسة

سيقتصر البحث على طالبات الدراسات العليا في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2013-2014 كونها الجامعة الأشمل من حيث التخصصات والبرامج المطروحة للدراسات العليا والأكثر من حيث عدد الطلبة الملتحقين بها على مستوى الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

مصطلحات الدراسةوالتعريفات الاجرائية

الدوافع: عرف عبد الخالق (1991: 361) الدافع بأنه حالة من الإثارة أو التنبيه داخل الكائن العضوي؛ الإنسان والحيوان تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما، وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه. وتنقسم الدوافع إلى عدة أقسام بحسب العلماء. وتعنى هذه الدراسة بالدوافع النفسية الاجتماعية التي يمكن تعريفها إجرائيا على الشكل التالي:

التعريف الاجرائي للدوافع النفسية:هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الدوافع النفسية والاجتماعية المستخدم في البحث الحالي الذي تم بناؤه وتطويره من قبل الباحثة استنادا إلى مقاييس لعدد من العلماء. ويتناول المقياس الدوافع التالية: دافع الإنجاز، ومستوى الطموح، ودافع تحقيق الذات، ودافع الاستقلالية.

التعريف الاجرائي للدوافع الاجتماعية: هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الدوافع النفسية والاجتماعية المستخدم في البحث الحالي ويتناول المقياس الدوافع التالية: دافع تحقيق مكانة اجتماعية، ودافع الانتماء، ودافع القيادة والسيطرة، ودافع تحمل المسؤولية.

التعريف الإجرائي لمصطلح الدراسات العليا: هي البرامج التعليمية النظامية التي تقدمها الجامعات الأردنية العامة والخاصة لما بعد الشهادة الجامعية الأولى، وهي الماجستير والدكتوراه (الخالدي، 2006 : 9).

الفصل الثاني

الإطار النظري

المطلب الأول:

- تعريف الدافع
- بين الدافع والدافعية
- الدوافع والحاجات

المطلب الثاني:

- تصنيف الدوافع
- الدوافع الفسيولوجية
- الدوافع النفسية الاجتماعية

المبحث الأول:

أولا: الدوافع الداخلية النفسية

أ- دافع الإنجاز
ب- دافع الاستقلال
ج- مستوى الطموح
د- دافع تحقيق الذات

المبحث الثاني:

ثانيا: الدوافع الخارجية الاجتماعية

أ- دافع تحقيق المكانة الاجتماعية
ب-دافع الانتماء
ج- دافع القيادة والسيطرة
د- دافع تحمل المسؤولية

المطلب الثالث:

- النظريات المفسرة للدافعية

المطلب الرابع:

- الدراسات ذات الصلة

الإطار النظري

يلقي هذا الفصل الضوء على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت أهم وأبرز نظريات الدافعية وأبرز تعريفاتها وعليه،تم تقسيم هذا الفصل إلى قسمين الأدب النظري، و قسم الدراسات ذات الصلة.

المطلب الأول: الدوافع

- **تعريف الدافع Motive**

يطلق العلماء مصطلحات عدة على القوى التي تدفع الفرد للقيام بأعمال تخدم أغراضه الأساسية مثل الدوافع أو الغرائز أو البواعث أو الحوافز أو القوى المحركة أو الحاجات. إلا أن تلك المصطلحات تتفق في كونها تقوم بمهمة دفع وتحريك السلوك (الصبحي، 2013).وقد قدم عدد من العلماء تعريفاً للدافع ومنهم **فليمور** 1961 الذي عرف الدافع على أنه حالة الكائن الحي التي يمكن إرجاعها للظروف النفسية أو للحاجات الفسيولوجية. أما **لمبرث** 1976 فيستخدم مصطلح الحاجة كمرادف لمصطلح الدافع أي بمعنى القوة المحركة والموجهة للسلوك للوصول إلى الهدف (شوكت، 2000). كما عرف عبد الخالق (1991: 361) الدافع بأنه "حالة من الإثارة أو التنبيه داخل الكائن العضوي: الإنسان والحيوان تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما، وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه". ويعرف نجاتي (1997: 27) الدوافع بأنها "مجموعة من القوى المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي وتبدأ السلوك وتوجهه نحو هدف أو أهداف معينة". ويعرفه راجح (1968: 62) بأنه "قوة محركة وموجهة في آن واحد، فهو يثير السلوك إلى غاية أو هدف يرضيه، ولئن أثير الدافع وأعيق عن بلوغ هدفه ظل الفرد في حالة من التوتر كأنه زنبرك مشدود فالدافع وجهان وجه داخلي محرك ووجه خارجي هو الغاية أو الهدف الذي يتجه إليه السلوك الصادر عن الدافع كالأكل أو الشرب أو التخفيف من الألم أو الظفر بمركز اجتماعي مرموق".

في أقدم تفسير للدافعية الإنسانية تبناه أو قدمه الفيلسوف اليوناني **ابيقوروس**؛ رأى أن الإنسان مدفوع بالرغبة لكسب اللذة وتجنب الألم (روبرت ، 1975). إلا أن **اتكنسون** مثلا يميز بين الدافع والدافعية؛ فيرى أن الدافع motiveهو استعداد الفرد للعمل من أجل تحقيق هدف معين أو إشباع حاجة ما. في حين أن الدافعية motivationتعني الانتقال من حالة الاستعداد إلى العمل الفعلي وتنفيذ تلك الأهداف (Atkinson,1964).فالدافعية إذاً نتاج حاجة ما أو حالة من الإثارة

داخل الإنسان أو الكائن الحي تؤدي به للقيام بسلوك معين بحثا عن هدف بعينه. وكلما ازداد الحرمان من هذا الهدف كلما ازدادت الدافعية لتحقيقه (قشقوش ومنصور، 1979).

- **بين الدافع والدافعية**

على الرغم من أن البعض يرجع بدايات الحديث عن الدافعية (**Motivation**)إلى نهاية القرن التاسع عشر مع أعمال **وليم جيمس**. إلا أن البداية الحقيقية لمحاوله تفسير الدافعية للسلوك الإنساني ظهرت على يد **سيجموند فرويد** و**وليام ماكدوجل** باعتبارهما من أنصار مفهوم الغريزة التي تدفع الفرد للقيام ببعض الأفعال التي يعجز الإنسان عن ملاحظة سبب واضح لها في الكثير من الأحيان. ونظراً للنقد الشديد الذي تعرض له مفهوم الغريزة فقد تم استبداله بمفهوم الدافع الذي يرجع الفضل في تقديمه كمصطلح إلى **وودورث** في العام 1918(شوكت ،2000).

وقد ازداد الاهتمام بالدافعية مؤخراً من قبل العديد من المتخصصين في علم النفس والتربويين؛ وذلك لدراسة العلاقة بين مفهوم الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وبنفس الدرجة في اهتمام العاملين في مجال الصناعة والتجارة بالدافعية للإنجاز؛ لمعرفة العلاقة بينها وبين الكفاءة في العمل. وفي تعريف الدافعية يلاحظ أنه لا يوجد تعريف يحظى بالإجماع إلا أن غالبية التعريفات المطروحة تتضمن الإشارة إلى عملية التنشيط أو التزود بالطاقة توجيه السلوك المرتبط بالقدرة (حسن، 2008).

ويميز بعض الباحثين بين الدافع والدافعية مثل اتكنسون (1964) الذي اعتبر أن الدافع هو استعداد الفرد لبذل الجهد من أجل تحقيق هدف معين أو إشباع حاجة ما، وفي حال تحول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز العمل الفعلي فهنا تكون الدافعية. ويزداد مستوى الدافع كلما طال الزمن المنقضي في حال حرمانه وكلما أصبح الهدف أكثر جاذبية (عبد الخالق، 1991).

المعنى اللغوي للدافعية: تعود الكلمة إلى الأصل اللاتيني بمعنى يحرك " Move" أو يدفع. أما في علم النفس فينظر إلى الدافعية على أنها محاولة للوقوف على الأسباب أو العوامل المحددة للسلوك والفعل الإنساني (خليفة، 2000).

الدافعية في الاصطلاح: هي الطاقة المحركة، والتفاعلات النفسية التي توجه سلوك الفرد واستجاباته للمواقف التي يتعرض لها في بيئته وتتمثل هذه الدوفع بالطاقات المتمثلة بالحاجات والرغبات والتوقعات التي يسعى الفرد إلى إشباعها، وكلما قلت درجة إشباع الحاجة ازدادت قوة الدافع في طلبها. (الحامد، 1996). فأي سلوك إنساني لا بد وأن يستثيره دافع، ينبع منه

ويوجهه نحوالسلوك بالقوة التي تتناسب وذلك الدافع (الغامدي,2009). كما تعرف الدافعية بأنها "حالة من اليقظة المعرفية والانفعالية تقود إلى قرار واعٍ لفعل شيء ما يتطلب جهدا عقليا وبدنيا لتحقيق هدف أو أهداف محددة مسبقا" (Williams & Burden 1997).

ويقدم خليفة (2000,69–70) مجموعة من التعريفات التي قدمها العلماء الغربيون للدافعية ومنهم **يونج** الذي عرف الدافعية بأنها "عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى: تحقيق هدف معين". أما **ماسلو** فيعرفها بأنها "خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تؤثر في كل أحوال الكائن الحي"، في حين عرفها **هب** "بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة محركة" ويعرف زيدان (1984: 2) الدافعية بأنها "تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ، وعلى هذا الأساس فهي تكوين فرضي يترتب ارتفاع حظ الفرد منه وصوله إلى مستوى أمثل من الأداء والإنجاز". وتقوم الدافعية بدور مهم للمتعلم؛ فهي إما أن تكون هدفا في حد ذاتها أو تكون وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فالدافعية توجه سلوك الفرد نحو الهدف (الشرقاوي، 1995).

مما سبق يتضح أن كلا المفهومين "الدافع والدافعية" يشيران إلى الحالة التي تعمل على تنشيط وتوجيه طاقات الفرد وسلوكه نحو هدف ما، وتبقى هذه الحالة ماثلة حتى يتحقق الهدف المنشود.

- **وظائفالدوافع**

1- تحريك السلوك وتنشيطه بالاستعانة بالحوافز الخارجية والدوافع الداخلية لإشباع الحاجة والوصول إلى حالة الاتزان والابتعاد عن التوتر.

2- اختيار النشاط، بتوجيه السلوك نحو وجهة محددة دون غيرها فالاندفاع هنا اختياري.

3- استدامة السلوك والحفاظ عليه ما دامت الدافعية قائمة أو الحاجة ماثلة (خوري، 1996).

- **الدوافع والحاجات**

إن الباحث في موضوع الدوافع يلحظ خلطاً لدى بعض الباحثين في استخدام المصطلحات. فبعض العلماء يستخدم لفظ حاجة كمرادف للفظ دافع (القوصي، 1975، نجاتي ،1994).

وهناك آخرون يفرقون بين الدوافع والحاجات ويفضلون استخدام مصطلح حاجة بدلا من دافع على اعتبار أن الدافع شرط أو حالة مؤقتة تتذبذب من حيث القوة تبعا لحالة النقص أو درجة الإشباع. بينما الحاجة كغيرها من السمات تتسم بالاستقرار النسبي (أبو حطب 1986، الشرقاوي، 1995). وهذا يرجع إما إلى اختلاف المناهج النفسية أو إلى التمايز اللفظي (شوكت، 2000) وعليه فمن اللازم التعريف بهذه المصطلحات وبيان أوجه الاختلاف بينها.

الحاجة لغة: من (الحوج) وتعني الافتقار إلى الشيء، وكأن الحاجة هي ما يفتقر الإنسان إليه ويطلبه (المعجم الوسيط : 204) والحاجة هي حالة من الحرمان أو النقص الجسدي والاجتماعي تلح على الكائن فينزع إلى إشباعها، (عبد الخالق، 1991). والحاجة أيضا حالة من التوتر وعدم الاتزان العضوي أو النفسي تدفع صاحبها إلى التفاعل مع بيئته إشباعا لها وتخلصاً من مظاهر القلق والتوتر التي يشعر بها عندما تظهر لديه حاجة من الحاجات، وتتضمن الفرد ومشاعره من جهة والبيئة والمجتمع من جهة أخرى (زهران، 1990).

ويعرف راجح (1968: 67) الحاجة بأنها "حالة من النقص والافتقار واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق تزول بإشباع تلك الحاجات". أما جلال (1980 : 301) فيرى أن "الحاجة تؤدي إلى استثارة الدافع وأن استثارتها تؤدي إلى البحث عن مشبع أو الحافز الموجود خارج البيئة".

والحاجة كما يعرفها مورفي المشار إليه في خليفة وعبدالله (1997 : 15) بأنها "الشعور بنقص شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع". وقد تكون الحاجة فسيولوجية مثل الحاجة إلى الماء والطعام والهواء أو قد تكون سيكولوجية اجتماعية مثل السيطرة والانتماء والإنجاز. وبالتالي فالحاجة هي الأساس في إثارة دافعية الكائن الحي التي توجه طاقاته وتدفعه إلى إشباعها(خليفة وعبدالله، 1997). وهي حالة من الحرمان أو النقص الجسمي والاجتماعي تلح على الكائن العضوي لتنزع به إلى إشباعها. وقد تكون الحاجة فسيولوجية داخلية كالحاجة إلى الطعام والماء أو حاجة اجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء والحب والإنجاز (عبد الخالق، 1991).

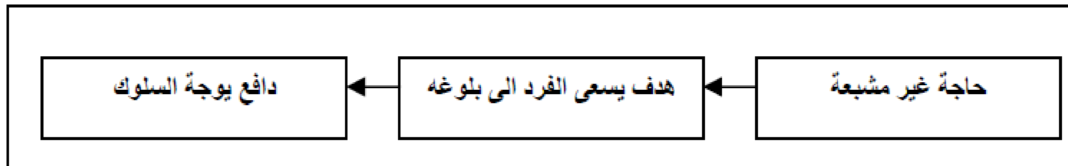
والحاجات النفسية هي أن يشعر الفرد بفقدان شيء معين يعدّه ضرورياً لاتزانه ونموه كالحاجة إلى النجاح والإنجاز والحاجة إلى القوة والسيطرة والزعامة والحاجة إلى العدل والمساواة والحاجة إلى الترفيه عن النفس وتحقيق الذات والحاجة إلى الأمن والتكامل النفسي والجسمي والتقدير الاجتماعي وحرية التعبير عن الرأي (الصبحي، 2013).

وتختلف الحاجات النفسية من مجتمع إلى آخر تبعا للعوامل الفردية النفسية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية والفكرية لكل مجتمع. لذا فلا يمكننا أن نعمم الحاجات في المجتمعات الشرقية على الحاجات نفسها في المجتمعات الغربية وحتى في المجتمع الواحد لأن الحاجات تختلف من فرد إلى آخر (راجح، 1968 ، شوكت، 2000).والحاجات أيضاً تختلف بحسبالمرحلة العمرية، الأمر الذي يسهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للإنسان. إن عدم الوصول إلى تلك الحالة من التوافق يفقد الإنسان اتزانه ويعرضه للاضطرابات النفسية والسلبية في الحياة (الصبحي، 2013).

أما الحافز فهو القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما من أجل تحقيق هدف ما. ويرتبط هذا المفهوم بالدوافع الفسيولوجية المنشأ فقط. مثل حافز الجوع، وحافز العطش، وحافز الجنس، فهو بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف ما. فالحافز أقل عمومية من الدافع أو يندرج تحته. ذلك أن الدافع يشمل الحاجات الفسيولوجية والسيكولوجية معا (خليفة وعبدالله، 1997، قشقوش، 1989).

وأماالباعثفهو الهدف الفعلي الذي يسعى الكائن الحي للوصول إليه. "فالباعث موقف خارجي أو مادي أو اجتماعي، فهو الطعام في حالة الجوع والماء في حالة العطش، والنجاح في حالة الإنجاز وهكذا؛ فالدافع داخلي المنبع والباعث خارجي"(راجح،1968: 66)." وقد يكون الباعث موضوعا أو شخصا أو موقفا نعي قدرته على إشباع حاجتنا"(عبد الخالق،1991: 362).

وبناء على ما تقدم يمكن القول إن الدافعية الإنسانية أو السلوك الإنساني يتحد وفق ثلاثة عوامل أساسية: "منشأ السلوك أو حاجة غير مشبعة"، و"هدف يسعى إلى تحقيقه" من أجل إشباع الحاجة و"دافع يوجه السلوك". موضحا بالشكل التالي.



الشكل رقم (1): الأنموذج العام للدافعية

(الدباغ وهاشم، 2011: 166).

المطلب الثاني:

- **تصنيف الدوافع**

تعددت التصنيفات التي أوردها الباحثون والعلماء للدوافع الإنسانية. فمنهم من صنفها على الشكل التالي:

1- دوافع فطرية ودوافع مكتسبة قد تكون عضوية جسمية نفسية اجتماعية.

2-دوافع شعورية ودوافع لاشعورية(راجح، 1968).

وقد صنفها جلال (1980) على النحو التالي:

1- الدوافع الأولية: كالحاجة إلى الطعام والماء والحاجة إلى الجنس والحاجات الفسيولوجية
2- والدوافع الاجتماعية أو الثانوية: وهي الحاجة إلى العطف والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى المكانة والحاجة إلى القوة والحاجة إلى الأمن.

أما علاوي (1978) فقد قسم الدوافع إلى نوعين:

1- دوافع أولية: وتسمى بالدوافع أو الحاجات الجسمانية مثل الحاجة إلى الطعام والحاجة إلى الشراب والحاجة إلى الراحة والحاجات الجنسية والحاجة إلى اللعب والحركة والنشاط.

2- الدوافع الثانوية: وتسمى بالدوافع أو الحاجات المكتسبة أو الاجتماعية التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة وتقوم الدوافع الثانوية على الدوافع الأولية إلا أنها أشد تأثيراً على السلوك بسبب تأثرها بالعوامل الاجتماعية ومنها الحاجة إلى التفوق والمركز الاجتماعي والأمن والتقدير والانتماء وإثبات الذات.

وهناك التصنيف التحكمي الثلاثي الذي أورده عبد الخالق (1991) على النحو التالي:

1- الدوافع الأولية الفطرية كالجوع والعطش والجنس وتجنب الألم وغيرها من الحاجات اللازمة لبقاء الإنسان.

2- الدوافع الاجتماعية الثانوية: كالحاجة إلى الإنجاز والتواد والسيطرة واللعب والفهم والاستقلال والابتعاد عن القلق.

3- دوافع المنبه: كحب الاستكشاف والاستطلاع وحل المشكلات.

ويستند العديد من العلماء عند تصنيف الدوافع إلى التصميم الهرمي للحاجات الإنسانية الذي صممه **ماسلو**(http://ar.wikipedia.org/wiki) وهو على الشكل التالي:



الشكل رقم (2): هرم ماسلو للحاجات الإنسانية

وتميل الباحثة إلى تقسيم الدوافع الإنسانية إلى فئتين استنادا إلى التقسيمات السابقة وهي:

1- **الدوافع الفسيولوجية الأولية:** وهي الدوافع الفطرية كدافع الجوع والعطش والجنس وتجنب الألم والأمن والحماية. ومن أهمها:

- دافعا الجوع والعطش: من الدوافع القوية في السلوك البشري والحيواني على السواء، فهما اللذان يدفعان الكائن الحي لكي يعمل ويكد لإشباعهما، وهي دوافع فطرية لدى الكائنات الحية أجمع. فالطعام والشراب عناصر ترتكز عليها العمليات الحيوية في الجسم ويترتب على فقدانها تعطيل أجهزة الجسم وزيادة التوتر البيولوجي وخصوصا الماء، ويعدّ العطش من الدوافع الفسيولوجية التي يتوقف على إشباعها حياة الإنسان (خليفة وعبدالله، 1997، راجح، 1968).

- دافع تجنب الألم: وتعد الحاجة إلى تجنب الألم حاجة أساسية لبقاء أي كائن عضوي. والألم إشارة إلى خلل معين تدفعنا إلى سلوك لتجنبه أو الابتعاد عنه (عبد الخالق، 1991).

2- **الدوافع النفسية الاجتماعية:** وتقسم إلى قسمين دوافع داخلية فردية (تحقيق الذات والإنجاز والاستقلالية والطموح) ودوافع خارجية اجتماعية (تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة والرغبة في القيادة والسيطرة وتحمل المسؤولية والانتماء إلى جماعة).

أولاً:الدوافع الفردية الداخلية: قسم الباحثان **ديسي** و**ريان** الدوافع أو الحاجات النفسية إلى حاجات داخلية وحاجات خارجية؛ فالأولى ترتبط بإشباع الحاجات الأساسية من الكفاءة والاستقلالية والانتماء، في حين ترتبط الخارجية بالمكافآت والتعزيز الخارجي (القطناني، 2011).وتتمثل الدوافع الداخلية في سعي الفرد للقيام بشيء معين لذاته. فهي بمثابة تحقيق للذات بحيث ترتبط بقدراته الذاتية وإمكانية تحقيق توازنه من خلال استجاباته للمواقف المختلفة. وأهم هذه الدوافع هو دافع الفضول أو حب الاستطلاع ودافع الإنجاز الذي يعد جزءا من الدوافع المعرفية، وهي أبرز الدوافع البشرية التي ينسب إليها الإنجازات العظيمة والإبداعات البشرية الفكرية والسلوكية (خليفة وعبدالله, 1997).

وتستند نظرية الدافعية الذاتية إلى الحاجة إلى الكفاءة والاستقلالية والانتماء هو فحوى أو أساس فهم السلوك البشري. كما تحلل هذه النظرية الآثار الاجتماعية المترتبة على شعورالفرد بكفاءته واستقلاليته وانتمائه، وهو سياق اجتماعي يتيح للأفراد إرضاءحاجاتهم مما يعززالدافعية الذاتية لديهم، وأن العوامل التي تحبط تلك الحاجات تقلل من دافعيتهم الذاتية فعلى سبيل المثال فإن الطلاب الذين تلقوا ذما في الصف قلت لديهم الدافعية الداخلية,Vallerand and Reid)(1988. كما أظهرتدراسات أخرى أن الشعور بالاستقلالية يعزز الدافعية الذاتية(Deci and Ryan, 1985) وتظهر نتائج دراسة **فاليراند** وزملائه أن الشعور بالانتماء في مكان العمل ارتبط بالدافعية الذاتية للعمل
(Guay ,et al. , 2000).

ويعد الدافع المعرفي جزءا رئيسيا في الدوافع الداخلية التي تدفع الفرد إلى الاكتشاف والمطالعة والمعرفة حبا بالمعرفة بحد ذاتها. ويمكن تعريف الدافع المعرفي على أنه "الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها". وعلى تنوع تسميات هذا الدافع- من الدافع المعرفي، أو الحاجة إلى المعرفة، أو حب الاستطلاع- إلا أن **ماسلو** في هرمه الشهير

للحاجات الإنسانية أسماه الرغبة في المعرفة والفهم. وعرفه بأنه مجموعة من الأسئلة والاستفسارات التي تحتاج إلى المناقشة وأن عدم إشباعها يشعر الفرد بانعدام التوازن والقلق (الفرماوي، 1988: 181).

والدافع المعرفي أحد أبرز الدوافع التي تسيطر على السلوك الإنساني. إذ تتحدد من خلاله طبيعة توقعات الأفراد حول قدراتهم وإمكاناتهم. وهو يعد شرطاً أساسياً في عملية التعلم من حيث أنه يؤدي إلى البحث عن المعلومات والاكتشاف والابتكار وتعلم أساليب وقيم ومعارف جديدة، بما يمكن الفرد من مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها. و يرتبط الدافع المعرفي أيضا بخبرات النجاح والفشل التي عرفها الأفراد أو مروا بها أثناء تفاعلاتهم الحياتية المتعددة. ويتضمن الدافع المعرفي عددا من الدوافع الفرعية مثل حب الاكتشاف والاستطلاع والاستثارة الحسية والتنافس والإنجاز والتحصيل (الشرقاوي، 1995، الزغول و الرفوع، 2008).

ويرى **موراي**(1988) أن الحاجة إلى المعرفة هي عنصر مهم في الشخصية وعندما تتلازم هذه الحاجة مع الاستقلالية فإنها تولد رغبة لدى الانسان للاستكشاف والتجريب والتفوق. ويرى **ماسلو** أن الاشخاص المحققين لذواتهم هم المتمتعون بالصحة النفسية، كما أن التعليم الذاتي يعد الوسيلة إلى تحقيق الذات؛ بمعنى أن التعليم الذاتي يتيح للمتعلم الفرصة في اختيار موضوع التعلم واكتسابه ذاتيا ويضمن استمراريته خاصة إذا كان وراءه دافع معرفي عال. وأن اكتساب المعرفة عملية تكاد تكون مستمرة من قبل الفرد. وأن عملية التعلم تكون مدفوعة ذاتيا أو داخليا، وتكمن أهميتها في النشاط المرتبط بموضوع التعلم نفسه ,ويعدّ الدافع المعرفي أبرز هذه الدوافع. كما أن عملية الاكتساب المستمر للمعرفة تتطلب أسلوبا معينا في التعلم يتلاءم مع مطالب وأهداف المتعلم المستمرة (الفرماوي، 1988).

وقد أكدت البحوث النفسية – التربوية أن استثارة الدافعية شرط أساسي من شروط التعلم عندما يكون النشاط مدفوعا ذاتيا؛ لأن المتعلم يتجه نحو هدفه مدفوعا بطاقته الخاصة لتحقيق أهدافه الخاصة لا للمكافآت المترتبة عليه، وإنما لمتعة النشاط من وجهة نظره. أي أن الفرد يقوم بتلك النشاطات لأنها ممتعة بحد ذاتها. كما أن الاستقلالية والدعم والتوجيه الذاتيين يحسّنان من نوعية التعليم ويعززان الشعوربالكفاءة(Deci,1975).

دافع الإنجاز:إن بداية ظهور مصطلح الدافعية للإنجاز ظهرت مع **الفريدادلر** الذي اعتبره دافعاً تعويضياً، ولكن **اليوت** يشير إلى أن **وليم جيمس**1890 كان أو ل من تناول موضوع دافعية

الإنجاز عند دراسته لموضوع السعي للإنجاز وتقييم الذات. وثم جاء الحديث عن دافعية الإنجاز عند **نارزيس آخ** 1910 وكتابات **ليفين** 1926عن أشباه الحاجات، وذلك عند حديثه عن مستوى الطموح ونظرية المكافئ الناتج التي يشار اليها كأول نموذج قدم في الدافعية للإنجاز(حسن، 2008، انجلر،1991). ولا بد من الإشارة إلى جهود **ماكليلاند** وزملائه في الأربعينات من القرن الماضي في دراسة الحاجات الإنسانية حيث انتهوا من خلالها إلى وجود ثلاث حاجات وهي: الحاجة إلى الإنجاز والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى القوة. ويستطيع الأفراد تطوير هذه الحاجات بمرور الوقت وفقا لخبراتهم التي يكتسبونها في الحياة ويتفاوت الأفراد في ترتيب احتياجاتهم وأكثرها هيمنة على سلوكهم، فنجد أن الحاجة إلى الإنجاز أكبر من الحاجة إلى الانتماء مثلا لدى المدراء الذين يرغبون بالتقدم الوظيفي(الدباغ وهاشم, 2011:107).

إلا أن البداية الحقيقية للحديث عن الدافعية للإنجاز تنسب إلى هنري موراي (1988) الذي وضع قائمة من الحاجات الاجتماعية وعلى رأسها الدافع للإنجاز الذي يتضمن تحقيق الإنسان لأهداف صعبة. ورأى موراي أن الدافعية للإنجاز تعني أن يتمكن الفرد من الأشياء أو أن يسيطر عليها ويتغلب على العقبات ويبلغ مستوى رفيعا من الأداء، وأن يتفوق على نفسه وعلى الآخرين. وهو يفترض أن الحاجة للإنجاز أو السعي لتجنب الفشل وزيادة تقدير الذات هي الدوافع من وراء السلوك. وكما ترتبط الدافعية للإنجاز بعوامل داخلية تتعلق بمدى رغبة الإنسان ووعيه وإقدامه على القيام بسلوك يخدم أغراضه وأخرى خارجية اجتماعية تتعلق بعوائد ذلك السلوك (حسن،2008).

وتأتي الدافعية للإنجازعلى رأس دوافعالتعلم؛ إذ إن تحقيق الأهداف يأتي من الباعث الذي يوحي به. ويكون الباعث أكثر حثاً ودافعية عندما يؤدي النجاح إلى الحصول على فرص أفضل في المستقبل. فإذا أردت أن تتميز في العلم فلا بد لك من الحصول على أعلى العلامات في فحص اجتياز الدرجة المطلوبة.أما منشأ دافعية الإنجاز فقد يكون المجتمع أو المدرسين أو الأسرة، الذين يكافئون على التحصيل الأكاديمي (Deci ,1975).

أما **اتكنسون** فيرى أن الدافعية للإنجاز تتأثر بثلاثة عوامل هي: الحاجة للإنجاز؛ وهي صفة أصيلة في الفرد ثابتة تضفي شعوراً بالفخر عند الإنجاز فهي نزعة وجدانية عاطفية فيه. ثانيا احتمال النجاح؛ أي شعور الفرد بإمكانية تحقيق النجاح اعتماداً على خبرته السابقة بالمهمات المشابهة.ثالثاً القيمة الحافزة للنجاح؛ التي تزداد وترتفع عند احتمال الإخفاق، كذلك هو الحال

فإن الشعور بالنجاح في المهمات الصعبة يكون أكبر منه عند إنجاز المهمات السهلة (Atkinson,1964).وعليه؛ فإن الدافعية الموجهة للسلوك الإنساني تنبثق من الحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى الشعور بكفاءة الفرد وفاعليته في محيطة. ويرى ديسي أن النشاط الموجه ذاتياً يختلف عن النشاط المدفوع خارجيا بما ينطوي عليه من فاعلية أكبر وتقديراً للذات ورغبة في مواجهة التحدي. بل ويكون الفرد أكثر إيجابية نحو النشاط الذي يقوم به (Deci,1975).

وقد أكد **ماكليلان** على دور دافع الإنجاز في نشاطات الفرد وسلوكاته. فقد رأى أن التقدم الاقتصادي لأي بلد منوط بالمراحل الأولى من حياة الإنسان وبطريقة تنشئة الأطفال بحيث تنعكس دافعية الإنجاز ليس على الفرد فحسب بل على المجتمع بأكمله. فكلما ازداد مستوى الإنجاز لدى أفراد المجتمع ازداد النشاط الاقتصادي في ذلك المجتمع (الطواب ،1990).وتعد الدافعية للإنجاز أحد أبرز العوامل في عملية التعلم والمعرفة وتوجيه سلوك الأفراد.ويرى **يونج** أن دافعية الإنجاز تعني "تخطي العقبات والحواجز، فهي القوة والمناضلة من أجل تحقيق الأشياء الصعبة بالسرعة الممكنة" (الغامدي، 2009: 101).

ورأى زيدان(1984: 5) بأنها "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح". في حين يعرف **ماكليلاند** دافعية الإنجاز بأنها "حاجة الفرد لأداء مهامه بكفاءة وسرعة وجهد أقل للتوصل إلى نتيجة تفضل ما أنجزه من قبل وهو تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز". اما **اتكنسون**فيعتقد أنها " استعداد يتسم بالثبات النسبي لدى الفرد وهو استعداد متفاعل مع احتمالات النجاح والفشل" (الغامدي، 2009). إلا أن عبد الخالق (1991) يشير إلى أنها الحاجة إلى الغلبة والسيطرة وتحقيق الأعمال الصعبة. أما **ميزوف وشارلز سميث** فقد رأيا أن هناك نوعين من الدافعية للإنجاز: "الدافعية الذاتية؛ وتعني تطبيق المعايير الداخلية أو الفردية في مواقف الإنجاز ودافعية الإنجاز الاجتماعية: ويتضمن تطبيق معايير التفوق استنادا إلى المقارنه الاجتماعية أي أداء الفرد مقارنة بالآخرين"(خليفة، 2000: 95).

ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية للإنجاز بالميل إلى بذل الجهد للوصول إلى النجاح والقدرة على حل المشكلات وأنهم أكثر اجتهادا في العمل مع رغبتهم وسعيهم إلى المراكز القيادة المرموقة كما أنهم يتسمون بالمثابرة وحب المغامرة والمنافسة والاستقلالية والثقة بالنفس والتحدي(الغامدي،2009). وغالبا ما يحددون غاياتهم بوضوح ويسعون للحصول على تقييم لأدائهم من قبل الآخرين (الدباغ وهاشم، 2011).ويعد دافع الإنجاز من الدوافع المكتسبة التي

يكتسبها الفرد من خلال سعيه للوصول إلى منتهى غاياته، بحيث يتملكه شعوران أساسيان هما: الرغبة في النجاح والخوف من الفشل، وهو ما يمثله استمرارية الطالب بالعملية التعليمية (ملحم وباكير، 2012).

والدافعية الأكاديمية من المتغيرات التي تقوم بدور فاعل في تعلم الإنسان. فهي من العوامل المنبهة للسلوك التحصيلي للمتعلم وتدفع الفرد إلى زيادة الجهد من أجل التعلم وتعزز قدرته على عزو أسباب النجاح والفشل بالشكل السليم والتحكم بعوامل الإنجاز مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء أو الإنتاجية في المهام الدراسية. وتتأثر الدافعية الأكاديمية بالعوامل الثقافية والاقتصادية والاجتماعية. وتشير النظريات المفسرة للدافعية إلى أن السعي لتحقيق الهدف من الإنجاز يكمن في فعالية الأفراد المتوقعة واعتقادهم بإمكانية تحقيق المهمة أو النشاط. فعندما يعتقد الطلبة على سبيل المثال أنهم قادرون على إتمام الواجب في حصة اللغة الإنجليزية فإنهم يصرون على إنهائه حتى عندما يواجهون صعوبات ويتمّونه بنجاح. لقد ميز **باندورا** بين فاعلية الأداء وبين الاعتقاد بالكفاءة. فبنظره أن الإيمان بالكفاءة في إنجاز مهمة ما هو أفضل متنبئ بالسلوك وأكثر من معتقدات الأفراد حول أدائهم العام(الفقي، 2008).

وعادة ما يكون الطلبة مدفوعين بدوافع داخلية وخارجية؛ فالطلاب المدفوعون داخليا يضعون لأنفسهم أهدافا تعليمية ويجدون الاتزان عن طريق تطوير مهاراتهم ومعارفهم، أما الطلاب المدفوعون بدوافع خارجية فإنهم يضعون لأنفسهم أهدافاً أدائية مثل الحصول على العلامات العالية ودعم الوالدين والأساتذة والالتحاق ببرامج الدراسات العليا والمنافسة في فرص العمل. وسواء كانت دافعية الإنجاز داخلية أو خارجية فإنها تعتبر مهمة في زيادة أداء الفرد في العمل الموكل إليه. وترتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي لأنها تعبر عن حاجة الفرد للتميز والحصول على المراكز المتقدمة، كما أنها تعبر عن حاجة الفرد لإرضاء الآخرين والمنافسة للحصول على عمل أو للدراسة (النح، 2012، قطامي، 1989).

ولقد أجريت العديد من الدراسات لإثبات العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي. وقد أثبتت بعض تلك الدراسات مثل دراسة **هلنجر** و**ستيفنز**، 1960، ودراسة **ماكليلاند** 1976 وجود علاقة لدى الطلبة مرتفعي دافع الإنجاز وبين معدلاتهم التراكمية. وأن متوسطات تحصيلهم كانت أعلى من متوسطات تحصيل أولئك الطلبة من ذوي الدافعية المنخفضة. إلا أن دراسة **اتكنسون** 1978 لم تكشف عن مثل هذه العلاقة. وعليه فالعلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي غير مثبتة على الدرجة الكلية. ويمكن أن نعزو ذلك إلى أن دافعية الإنجاز

ترتبط بعوامل عدة تتعلق إما بقدرات الطالب أو بالبيئة التعليمية والاجتماعية المحيطة به (سالم وآخرون،2012).

إن العناصر الثقافية يمكنها أن تشكل أهداف الطلبة لمتابعة دراستهم. ويبدو أن الدراسات أهملت العامل الثقافي وإتقان الأداء في نظرتها الشاملة للأهداف الإنسانية. وقد يعكس إتقان الأداء طريقة الإنسان الغربي في التفكير، مع التركيز على أهداف المجتمع التي قد تكون مهملة نوعا ما في دافعية التحصيل. وقد خلصت الأبحاث إلى أن الاهداف المجتمعية مهمة في فهم الطالب خاصة في إطاره الثقافي والمجتمعي أو التي تستند إلى العمل الجماعي(Ronnel and Watkins,2011).

دافع الاستقلال: وهو حاجة الفرد للشعور بالاستقلال في اتخاذ قراراته والاعتماد على نفسه وتطوير مهاراته دون مساعدة الآخرين. وهذا الدافع نجده لدى الطفل الذي يرغب بوجوده المستقل، ومن ثم نجده في كافة المستويات العمرية وفي أشكال السلوك المتعددة. وهذا الدافع قد يصطدم بالدوافع الاجتماعية؛ فالدافع إلى الاستقلال يقود الشخص إلى التعبير عن نوع من الدوافع المضادة للانتماء إلى جماعة، وقد يفقد الشخص جزءاً من الإنجاز الذي يتطلب عملا جماعياً. وهو سلوك ينتشر بين الذكور في مجتمعاتنا الشرقية أكثر من الإناث وذلك مرتبط بعملية التنشئة الاجتماعية. كما يعرف هذا الدافع بأنه "رغبة الشخص وحاجته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه". وقد لا تتعارض الاستقلالية لدى الإنسان المتميز والطموح، فالاستقلالية في اتخاذ القرارات وفي التفرد بالإنجاز لا تعني بالضرورة نبذ الجماعية أو الانطواء. وهذه الحالة تشعر الفرد بأهميته ومسؤوليته عن اتخاذ قراراته الشخصية التي لا تتنافى مع الانتماء بل تعد إحدى ركائز النجاح والكفاءة (Deciand Rayan, 2000).ويندرج تحت هذا التعريف أيضا شعور الفرد بقدرته على اختيار أنشطته وأعماله وأهدافه التي تتفق مع قيمه ومفهومه لذاته وتعكس إرادته. وتعد الاستقلالية أساسا مهما للسلوك الفعال المتوازن من خلال المراحل المتعددة التي يمر بها الفرد في مجالات عدة (القطناني،2011).

مستوى الطموح: ظهر مصطلح مستوى الطموح بظهور الدراسات التي قام بها **ليفين** وزملاؤه عام 1929. وتشير عبد الفتاح (1984: 14) إلى أن **هوب** 1930 هو أول من تناول مصطلح مستوى الطموح على أنه "أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة"، أما **فرانك** 1935. فقد عرف مستوى الطموح بأنه "الإجادة المقبولة في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب". وقال

عنه **ايزيك** 1945 إنه "الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال من التفوق على النفس". وهو سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" (عبد الفتاح، 1984: 14، شعلة ،2004)". ويعرفه راجح بأنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية (راجح، 1968) ويتميز الفرد الطموح بأنه لا يرضى بالوضع الراهن ويعمل على تحسينه ويتحمل مسؤولية أعماله في النجاح والفشل، وهو مثابر قادر على تحمل الصعاب ويميل للكفاح والتفوق وتحديد الأهداف والمنافسة ولا يؤمن بالحظ (سرحان ، 1993).

وبحسب **ديسي** و**ريان** (2000) فإن عددا من الباحثين قاموا بإجراء دراسة على أهم أهداف الحياة ووجدوا أن الطموح أهمها. وهو الذي لا يتحقق إلا إذا تحققت الحاجات النفسية للأفراد المتمثلة بالحاجة إلى الانتماء والاستقلالية والكفاءة.ومستوى طموح الفرد وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه وبمكانته الاجتماعية ورغبته في الظفر باحترام الجماعة التي يعيش فيها (راجح ، 1968). وهو هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته وتختلف أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في الإطار المرجعي للفرد (قشقوش،1975، شعلة ، 2004).

وفي تفسير **ادلر** لمستوى الطموح رأى أنه يكمن في الذات الخلاقة التي تكافح في سبيل التفوق للوصول للأهداف النهائية وفي سعي الفرد لأن يصنع شخصية لنفسه، وهو مبدأ فطري من وجهة نظره، يسعى الإنسان لبلوغه منذ لحظة ميلاده وحتى وفاته. بل هو الغاية التي يسعى الشخص لبلوغها وتوجه سلوكه (سرحان، 1993). أما **ليفين** فقد تناول مستوى الطموح من خلال نظرية المجال التي قدمها، وقال بأن هناك عدة عوامل من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم يجملها في مستوى الطموح، إذ إنها تعمل على صياغة أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا عن الذات فيسعى إلى الاستزادة وتحقيق أهداف أخرى عادة ما تكون أصعب وأبعد منالاً (عبد الفتاح، 1984). وتؤكد **اسكالونا** 1940 في نظريتها المسماة "القيمة الذاتية للهدف" أن الأفراد عادة ما يميلون إلى البحث عن مستوى عال من الطموح وتعتقد ان قيمة الشيء بحد ذاته يحدد احتمالات النجاح والفشل المتوقعة بحيث يمكن للفرد وضع توقعاته في حدود قدراته. كما

ترى **اسكالونا** أن الأفراد لديهم مقدرة على رفع طموحهم لمستوى معين، وأن هناك فروقا بين الناس في البحث عن النجاح وتجنب الفشل. فمن يسيطر عليه احتمال الفشل سيؤدي به بالضرورة إلى تقليل مستوى القيمة الذاتية للهدف (سرحان، 1993).

وأشارت الأبحاث النفسية الاجتماعية إلى أن طموح الفرد يتأثر بالإطار الاجتماعي الذي ينمو فيه وبالجماعة التي ينتمي إليها بشكل مباشر، كالأسرة والمدرسة والأصدقاء، والتي تؤثر في تنشئته وتحديد مستوى طموحه منذ بداية حياته. فالأسرة تنمي مستوى طموح الفرد عن طريق دفع أبنائها إلى الجد والاجتهاد. ويرى العلماء أن هناك علاقة طردية بين مستوى الطموح ومفهوم الذات أو فكرة الفرد عن ذاته. فإذا ما حقق الإنسان طموحاته ازداد احترامه وتقديره لنفسه، وإن فشل في تحقيقها فإن هذا الأمر ينعكس سلبا عليه، وقد يكره نفسه ويزدريها. ففكرة الفرد عن نفسه تعد عاملا مهما في تشكيل الطموح، فإن كانت فكرته عن نفسه بأنه قوي أو مثابر أو ذكي أو طموح فسوف يتصرف على هذا الأساس. والعكس صحيح. فهي التي توجهه في اختيار أعماله وأصدقائه وملابسة وحتى زوجته ومهنته والكتب التي يقرأها والأماكن التي يرتادها (راجح، 1968، شبير،2005).

ويؤثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي بشكل بارز في مستوى الطموح وفي تشكيل شخصية الفرد وطموحاته. فإن "الأفراد ذوي المستويات الاقتصادية العليا يكون لديهم مستوى أعلى من الطموح نظراً لتوفر كل ما يريدونه من احتياجات. فالأفراد المنحدرون من أسرة مستقرة اقتصاديا واجتماعيا أقدر من غيرهم على وضع مستويات عالية من الطموح والوصول إليها" (شبير,2005:46).

ويعد النضج العقلي وتجارب النجاح والفشل والعقاب والثواب - كالترقية والحوافز والأجور- عوامل مؤثرة جدا في تقوية طموح الفرد أو عرقلته. كما أن العلاقات الطيبة برؤساء العمل وتقدير الزملاء إضافة إلى حالة المنافسة بينهم من العوامل المؤثرة في مستوى الطموح. فالفرد يسعى إلى محاكاة من هم أفضل منه أو على درجة من التقدم العلمي والعملي (شبير،2005، سرحان,1993). وقد كشفت بعض الدراسات مثل دراسة **مير** 1956 ودراسة **كلارك** 1967 ودراسة الشرقاوي1981، ودراسة قشقوش1975، عن وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز (سالم وآخرون،2012).

تحقيق الذات:يقصد بتحقيق الذات من وجهة نظر **ماسلو** "إثبات الفرد لشخصيته الأساسية والقدرة على الاستخدام الأمثل لقدراته وامكاناته ومواهبه" (عمر،2005:3) إن مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن نفسه التي تتكون لديه من خبراته وعلاقاته مع البيئة المحيطة. فهي مجموعة من الأفكار والمشاعر والاتجاهات المدركة التي يكونها الفرد عن نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية التي تنعكس على سلوكه وتصرفاته ونظرة الناس له (زهران، 1980).

إن تكوين مفهوم إيجابي للذات يحقق للإنسان نفسية متوازنة تساعده على استثمار طاقاته وإمكاناته وتشعره بالثقة وتؤدي به إلى احترام ذاته وتقديرها ومن ثم تحقيقها، وبحسب **ماسلو** فإن تقدير الذات من الحاجات الرئيسية للإنسان. بل إنها من الحاجات العليا التي يسعى الإنسان السوي إلى تحقيقها، وذلك بعد سد احتياجاته الأساسية. ويأتي ترتيبها في الدرجة الخامسة في هرمه الشهير للحاجات الإنسانية إذ تتصدر الحاجات الجسدية أولا ثم الأمنية ثم الحاجة إلى الانتماء ثم تقدير الذات يليها تحقيق الذات (الأحمد، 2002).

ويرى **روجرز** أن الإنسان لديه نزعة فطرية إلى تحقيق الذات. ويتميز الأفراد المحققون لذواتهم بسيطرتهم على أنفسهم، وتقبلهم لذواتهم، ولديهم القدرة على الحكم على أنفسهم والتحكم فيها، ويتمتعون بالتلقائية والمثالية والعلاقات الوثيقة مع الآخرين والاحترام والتعاون والانفتاح والإيثارية والتوجه الإيجابي والثقة بالنفس والالتزام وتحمل نتيجة الفشل والتغلب عليها. كما أن للمؤثرات المجتمعية دوراً بارزاً في اكتساب الفرد لصفة تحقيق الذات بحيث تدفع الأفراد نحو تحقيق الذات من خلال الحض على تقوية الشخصية والاتزان والتفاعل الإيجابي مع الآخرين(عمر ، 2005).

فالشخص المحقق لذاته أكثر ثقة بنفسه وأعلى طموحا وواقعية؛ إذ إن لديه التكامل الشخصي بحكم خبراته وتجاربه الاجتماعية وقدرته على التعاطف مع الآخرين والانفتاح والانطلاق مع عائلته وأصدقائه ومجتمعه (توق وعباس، 1981). ويرى **روجرز** أن مفهوم الذات ينمو من تفاعل الكائن الحي مع بيئته ومع الآخرين فتنزع بالإنسان إلى الاتساق مع الذات قابلة للتغير والتطور والتعلم (كفافي،1999). ولا يسعى جميع الأفراد لتحقيق ذواتهم، لأنها ليست حاجة ملحة كالحاجات الأساسية بحسب **ماسلو**. كما أن تحقيق الذات يتطلب إدراك الفرد لحاجته لها، علما بأن هناك معيقات في البيئة الثقافية والاجتماعية تمنع الفرد من تحقيق ذاته (الغامدي،2009).إلا أن تحقيق الذات يتأتى من تقدير الذات ووعي الفرد بذاته ومفهومها لديه.

فقد جعل **ماسلو** الحاجة إلى تقدير الذات سابقة على الحاجة إلى تحقيقها. ويقصد بتقدير الذات "شعور الفرد بالثقة وحصوله على التقدير من الآخرين مما يشعر الفرد بقيمته وقدرته على تحقيق أهداف العمل" والحاجة إلى تحقيق الذات تعني تحقيق طموحات الفرد العليا في رحلة يشعر بها الإنسان بتميزه عن غيره وبكيانه المستقل فالحاجة إلى الاستقلال هي أهم مكونات هذه الحاجة" (الغامدي،2009: 88).

انتشر مفهوم **تقدير الذات** أواخر الستينات وأوائل السبعينات حيث تناوله الباحثون من أمثال **روزنبيرج** و**سميث** و**زيلر** بالدراسة وربطوا بينها وبين السمات النفسية الأخرى. إن تقدير الذات يشير إلى توقعات النجاح في المهمات ذات الأهمية الشخصية والاجتماعية، وكذلك إلى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات وإلى قبولها من الآخرين (إسماعيل, 2012). ويعرف **روزنبرج** تقدير الذات بأنه "التقييم الذي يقوم به الفرد ويعمل على المحافظة عليه نحو نفسه ويعبر عنه باتجاهات القبول أو الرفض". من خلال هذا التعريف يتضح أن تقدير الذات هو مفهوم الفرد عن نفسه حيث تقييمه الذاتي لنواحي القوة والضعف لديه أو النواحي الإيجابية والسلبية أو تغلب أحدهما على الآخر (منصور، د.ت: 26).

أكد عدد من علماء النفس من أمثال **روجرز وادلر وكوكلي وليكي والبيرت** أن أهمية تقدير الذات في السعي لاتساق الشخصية وتكامل الفرد وتميزه جعله قادرا على التكيف مع بيئته ومحيطه، إذ إنه يحدد السلوك ويجعله يؤثر في الآخرين (الغامدي، 2009). كما أنه يؤثر على الصحة النفسية للفرد ويؤثر في توافقه مع نفسه ومع الآخرين, بل إن مفهوم الذات يصدر عن الخبرة الاجتماعية التي يؤثر ويتأثر بها أيضا (توق وعباس, 1981). إن تقدير الذات هو العامل الذي يؤثر في طريقة حكم الفرد على الآخرين، فبحسب **ادلر** فإن الذين يشعرون بالنقص يقللون من أقدار الآخرين. كما يرى **روجرز** أن هناك علاقة موجبة بين تقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين له ويكاد يتفق العلماء على أن الصورة الموجبة للفرد عن ذاته هي مفتاح السعادة والنجاح (الغامدي ، 2009).

وقد دلت الدراسات أن التقدير الإيجابي للذات مهم في مختلف مراحل الحياة، من الطفولة إلى المراهقة ثم الرشد وذلك لاستمراره في تقبل الحياة والسعي لها وما يرتبط بها من سلوكات حيوية. ودلت الدراسات أيضا أن هناك علاقة موجبة بين تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي. ووجد أن المراهقين ذوي التقدير المنخفض لذواتهم هم أقل تكيفا من الناحية الاجتماعية ولا يقع الاختيار عليهم كقادة، إضافة إلى قلة نشاطهم في النادي والمدرسة والأنشطة الاجتماعية ولا

يدافعون عن حقوقهم ولا يفصحون عن آرائهم (منصور، د.ت) . كما يشير **روزنبرج** إلى أن تقدير الذات ينمو ويتأكد من خلال ثلاث عمليات هي: ردود فعل تقييم الآخرين لنا، والمقارنة الاجتماعية بين تقييمنا لأنفسنا وتقييم الجماعة المرجعية، والتفسير الذاتي لسلوكنا أو خصائصنا الشخصية في المواقف المختلفة (شاهين،2008).

ومن الأدوار الرئيسية التي يقوم بهامفهومالذات أنه يحدد السلوك ويوجهه فالذي يملك فكرة عن نفسه بأنه مجتهد ومثابر يتصرف تبعا لتلك الفكرة، وهذه الفكرة تتكون نتيجة التعلم والنضج والاتساق مع البيئة والتفاعل معها. كما أن مفهوم الذات صفة مكتسبة تتم عبر رحلة الحياة الطويلة وما يرافقها من خبرات. كما أن مفهوم الذات ينمو ويتطور من المواقف والخبرات التي يمر بها الشخص في محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة يتوقف على هذه الخبرات نمو التنظيمات السلوكية المختلفة لتشمل الخبرات الانفعالية التي تؤدي إلى تطور مفهوم الذات (عدس وتوق، 1986).

ويتشكل مفهوم الذات من خلال الصفات الجسمية للفرد وقدراته العقلية والبيئة الاجتماعية التي يعيش بها ويتفاعل معها. وأيضاً من الأسرة والمدرسة ومجموعة الرفاق. وهي من المصادر الرئيسية في تشكيل مفهوم الذات بحيث يتعامل الفرد مع ظروف وخبرات جديدة لتتكون لديه صوره جديدة عن قدراته العقلية والجسدية والانفعالية والاجتماعية متأثرا بالأوصاف التي يصفه بها الآخرون (السرطاوي، 1996).إن نظرة الأصدقاء للفرد وتقديرهم له يساهم في تحديد فكرة الفرد عن نفسه سلبا أو إيجابا بسبب تأثره بتلك الصفات (أبو زيد، 1989، الحموري وآخرون ,2011).

ثانيا: الدوافع الخارجية الاجتماعية: يرى **جوزيفنوتان** أحد رواد الفكر الدافعي في العالم أن الدافعية الإنسانية تتلخص في إدراك الفرد لنفسه وفكرة الآخرين عنه من النواحي الفيزيقية والنفسية والاجتماعية، إضافة إلى المواضيع المثيرة للدافعية ضمن إطار الجماعات التفاعلية والموضوعات ذات الطابع الفكري والعقائدي والفلسفي والديني والسياسي والاجتماعي، وقيم الحرية والعدالة والاستقلال ذات التأثير البالغ على الإنسان التي يفضلها على مصالحه الشخصية أحيانا. وهو استشراف للبعد المستقبلي للدافعية، فالإنسان يعمل في حاضره لمستقبله وهو المنظور الحقيقي الذي يسعى الإنسان تجاهه وكلما اختفى المنظور المستقبلي اختفت الدافعية. ويتمثل انعدام الدافعية المستقبلية في البلدان المتخلفة أو الدول النامية التي تسيطر الحاجات الأولية على أفرادها، مما ينشأ عنه انعدام القدرة على إنجاز مشاريع بناءة وحتى يتسع المنظور

المستقبلي يتطلب الأمر تعميم النمو النفسي للشخصية وتوفير الظروف النفسية والاقتصادية والاجتماعية المناسبة. كما يعتقد نوتان أن "الدينمة" أو الأنشطة الموجهة نحو ميول الآخرين وآرائهم ضمن النسق الاجتماعي أحد الدوافع الأساسية لسلوك الفرد ورغبته في تكريس المفهوم العلائقي معهم، الأمر الذي يؤكد دور تلك العلاقات في الدافعية. وهو السمة الأساسية للدوافع الاجتماعية. فالهدف هنا في حد ذاته لا يعد المصدر النهائي للدافعية وإنما يتمثل بالنتيجة التي تسهم في تحقيق الهدف المنشود (بالرابح،2011).

ومن أهم الدوافع الاجتماعية الخارجية:

أ- **دافع تحقيق مكانة اجتماعية:** ويقصد بالحاجة إلى تحقيق مكانة اجتماعية رغبة الفرد في الوصول إلى مركز اجتماعي لائق بين أفراد أسرته ومعارفه ومساعدة الآخرين على حل مشكلاتهم، والحرص على تنمية العلاقات الاجتماعية وتكوين علاقات اجتماعية جديدة والمساعدة في خدمة الآخرين واكتساب تقديرهم وتحقيق مركز اجتماعي قيادي بين معارفه (الشرقاوي، 1997). وهي من الحاجات المكتسبة للإنسان التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالدوافع. فبالإضافة إلى دافع الانتماء، فإن الحاجة إلى التقدير الاجتماعي تعتبر حاجة ملحة، فهي تدفع الفرد إلى أن يكون موضع قبول وتقدير واحترام الآخرين وأن تكون له مكانة اجتماعية مميزة، وأن لا يكون مكروها بل أن تكون له قيمة اجتماعية ويشعر بأهمية وجوده لدى الاخرين وتتجلى هذه الحاجة في حب الظهور والتشوق للثناء من قبل الآخرين والتزعم والتفوق والشهرة؛ فالتقدير الاجتماعي والانتماء دافعان رئيسيان لتحقيق دافع الأمن الفطري لدى الإنسان (راجح،1968).

وتعد الحاجات النفسية الاجتماعية من ضمن الحاجات التعليمية للطالبة الجامعية التي يتم إشباعها في البيئة الجامعية التي من شانها تزويد الطالب بالمعرفة والمهارات والاتجاهات التي ترسم السياسات التعليمية. ومن هذه الحاجات الحاجة إلى الاستقلالية التي تشعر الطالب بالحرية في اتخاذ القرارات والمسؤولية عنها، والحاجة إلى الكفاءة الذاتية التي تشعر الإنسان بقدرته على تخطي العقبات والتفوق الذاتي. والحاجة إلى الانتماء والترابط الاجتماعي الذي يشعر الإنسان بتفهم الناس له وانتماؤه إلى جماعة تتفهمه وتتفاعل معه. ويتوقع **سيل** أن كل مؤسسة تعليمية تقدم التعليم العالي لا بد وأن يكون لديها أداة مقننة متطورة لقياس حاجات الطلبة ولتساعد الجامعة نفسها على ترتيب أولوياتها من حيث الميزانية والتخطيط وبناء مشاريع جديدة، وفي

المقابل فإن عدم وجود مثل هذه الأداة وعدم الإلمام بالحاجات سيؤدي إلى تخبط واضح في مجال الأهداف والخدمات واتخاذ القرارات وانخفاض في مستوى الجودة الجامعية ككل (الصبحي، 2013).

ب- **الحاجة إلى الانتماء:** وهو دافع يشعر الفرد من خلاله بالحاجة إلى التقارب والتجاذب في إطار الجماعة وهذا الدافع يأخذ شكل العلاقات الإنسانية الحميمة بما تنطوي عليه من أشكال سلوكية موجهة إلى الأشخاص الآخرين. وهي أيضا حاجة لدى الفرد للتفاعل مع الآخرين والدخول في علاقاتمعهم ويرحبون بالأعمال التي تتطلب التعاون مع زملاء العمل. ووجد **ماكليلاند** أن الأفراد الذين لديهم دافع الانتماء يتحلون بالعديد من الخصائص والميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية والبحث عن حلول لمشكلاتهم ويرغبون في اتخاذا قراراتهم مع التداول مع الآخرين والحصول على المعلومات وعن نتائج ما يقومون به من أعمال (المشعان،1993). وبنظر **موراي** فإن الاقتراب أو الاستمتاع بالتعاون مع الآخرين والحصول على إعجابهم والانجذاب للمواضيع المشحونة انفعاليا والتمسك بالصديق والاحتفاظ به والولاء له هو المعنى الحقيقي لدافع الانتماء (أبو حطب وصادق، 1996).كما يشعرالفرد بالانتماء والترابط الاجتماعي بمؤازرة الآخرين له وتفاعلهم معه. فقد أكد عدد من الباحثين من أمثال **ديسي** و**رايان 1985 وشيلدون** و**رايان** و**ريز 1996 وهان** و**أو شي** 2006 أن تحقيق الكفاءة الذاتية والاستقلالية الفردية والانتماء والترابط الاجتماعي من أهم الحاجات في التأثير على المتعلم فهي تساهم بشكل واضح في زيادة الدافعية الذاتية لدى المتعلمين وتعمل على تحقيق التوازن النفسي لديهم ورفع مستوى أدائهم نحو الأفضل (الصبحي،2013).

وتكتسب الحاجات خصائصها من السياق الثقافي والاجتماعي الذي يحيط بالفرد. فقد يكون للمستوى الاجتماعية وللعمر دور في تحديد نمط هذه الحاجات. فالأفراد من الطبقة الاجتماعية المتوسطة يسعون إلى النجاح والتفرد بشكل واضح. أيضا تختلف احتياجات الطفل الصغير عن البالغ فالأول تنحصر حاجاته في الشعور بالحب والحنان والحاجة للمساعدة، ولتطوير هذه الحاجات في مرحلة المراهقة تظهر الحاجة إلى الصحبة والحاجة إلى الإنجاز والنجاح (الشرقاوي، 1984). كما تختلف الحاجات تبعا للجنس من ذكر أو أنثى وتبعا للثقافة المجتمعية السائدة (الصبحي ،2013). إن رغبة الفرد في التعامل مع الآخرين والانتماء إليهم والتحصيل والتعلم بمشاركتهم أو بالتعاون معهم يعد حافزا اجتماعيا مهما لعملية التعلم (حمدان، 2003).

جـ- **دافع القيادة والسيطرة:** وتظهر الرغبة في القيادة والسيطرة في "ميل الفرد إلى الظهور والتفوق والغلبة والتزعم والتنافس الذي يستهدف الانتصار على الآخرين"، وهي رغبة شائعة في الحضارة الغربية الحديثة. إن غريزة السيطرة بحسب **مكدوجل** مؤسس المدرسة النزوعية في علم النفس "فهي دافع فطري يثيرها وجود الفرد مع أفراد أدنى منه وأضعف. "وينزع بالفرد إلى التحكم والتزعم وإظهار القوة وتوكيد الذات أمام الآخرين، أو إلى التفاخر والغرور والخيلاء". ولقد ذهب **أدلر** مؤسس مدرسة علم النفس الاجتماعي إلى أن القوة هي أقوى غرائز الإنسان (راجح، 1968: 92).

وهي من الدوافع الشائعة لدى جميع الكائنات الإنسان والحيوان، إلا أنها تظهر لدى الإنسان في الاقتتال والتنازع على الرزق والشهرة وتولي المناصب العليا والتمكن من مصادر القوة وهو ما أطلق عليه ادلر بدافع القوة (خليفة وعبدالله، 1997).

ولا يقتصر معنى القيادة على الزعامة والسيطرة بمفهومها التقليدي أو السلبي، بل تعني أيضا التأثير في الآخرين وتعليمهم وحثهم على الإنجاز. إن الأشخاص من ذوي النزعات الواضحة للسيطرة يواظبون على العمل ويحترمون النظام ويقدرون ذواتهم. فالذين يمتلكون توجها إيجابيا نحو القوة يركزون على تحقيق أهداف وغايات الجماعة ومساعدة الآخرين على الوصول إلى الكفاءة (Buelens, et al, 2006)

إلا أن ماكليلاند يفرق بين نوعين من الرغبة في القوة أو القيادة وهما:

- الحاجة إلى القوة الشخصية: وتعني تميز الفرد بصفات استغلالية تقدم المصلحة الشخصية على المصلحة العامة وهذا النوع لا يتناسب مع الإدارة.

- الحاجة إلى القوة الاجتماعية: وهو مظهر إيجابي للقيادة والسيطرة. وتتضمن استخدام القوة بشكل مستحب اجتماعيا. وبشكل موجه نحو أهداف الجماعة أكثر من التوجه نحو المصلحة الشخصية. وهذه الحاجة إلى القوى الاجتماعية أو القيادة هي الملائمة للإدارة (الدباغ وهاشم،2011).

ويشير مصطلح القوة الاجتماعية إلى شكل من أشكال السيطرة التي تظهر في العلاقات الإنسانية وأنشطتها. وبحسب علماء النفس فإن الفرد ينزع إلى القوة بأشكالها المتعددة عموما. فهي تمثل إحدى حاجاته النفسية الأساسية، وهي دافع داخلي ينزع إلى حفظ الذات وإبرازها عن طريق التأثير على الآخرين والسيطرة عليهم. ويشير روبي (1997) إلى أن **ماكس ويبر**1962

كان أول من أبدى اهتماما بالقوة الاجتماعية وقد عرفها على أنها "احتمال قيام شخص ما داخل علاقات اجتماعية بتنفيذ رغباته رغم مقاومة الآخرين بغض النظر عن الأساس الذي يقوم عليه ذلك الاحتمال". أما **جولد هامر** و**شيلز** فيعرفانها على أنها "قدرة الفرد على التأثير في سلوك الآخرين في الاتجاه الذي يريده (روبي، 1997: 73). ويطلق بعض الدارسين على هذا الدافع اسم "القبول الاجتماعي" ويكمن في قدرة الشخص على التأثير الإيجابي في الآخرين. ويكون الفرد محبوبا لديهم من خلال امتلاكه لست خصال مهمة وهي: المظهر البدني، والثبات الانفعالي، والتواصل مع الآخرين، والاستقلال المعرفي، والتنافس الدراسي، والطلاقة الفكرية(حسانين، 2009).

يختلف الأفراد في مفهومهم أو معتقدهم عن القوة الاجتماعية التي تمكنهم من السيطرة على الآخرين. فقد يرى البعض أن المنافسة والقدرة على اتخاذ القرارات والسيطرة على مجموعة الرفاق أو الزملاء والمكانة الاجتماعية واحترام الآخرين هي القوة الاجتماعية، في حين يعتقد آخرون أن الثروة أو السلطة أو المعرفة والخبرة هي مكمن القوة الاجتماعية (روبي،1997).

د- **الحاجة إلى تحمل المسؤولية:** وهي مساحة الحرية والاستقلالية التي يشعر بها الفرد في اتخاذ القرارات والتعبير عن الرأي واختيار الأصدقاء، وفي التصرف في شؤون الحياة اليومية المتعلقة بالفرد وتحمل المسؤولية عن الأعمال المكلف بها سواء في النجاح أو الفشل(بوشلالق، 2003). وتشير الحاجة إلى تحمل المسؤولية هنا إلى القدرة على القيام بالأعباء الأكاديمية وإلى مدى التزام الطالب بالمهمام الأكاديمية الملقاة على عاتقه والنهوض بمسؤولياته الدراسية وأدائها على أكمل وجه.

المطلب الثالث:

- **النظريات المفسرة للدافعية**

إن الباحث في نظريات الدافعية يلحظ تعدد المدارس والاتجاهات المفسرة للدافعية وفق أسس متباينة؛ فمنها ما بني على أسس تحليلية، ومنها ما بني على أسس معرفية، وأخرى بنيت على أسس اجتماعية، وبعضها الآخر بني على أسس سلوكية أو إنسانية. ونعرض هنا لأهم المدارس والنظريات المفسر للدافعية:

أولا: مدرسة الاتجاه المعرفيCognitive Perspective

وهي من المدارس المهمة في تفسير الدوافع ودافعية الإنجاز على وجه الخصوص. ويركز أصحاب هذه المدرسة على فكرة التوازن التي قدمها **بياجيه**. وتتلخص في تعرض الفرد لحالة من عدم الاتزان عند تعرضه إلى معلومات ومعارف جديدة فيندفع نحو استيعاب تلك المعلومات وتحويلها إلى مخططات معرفية تنسجم مع معارفه السابقة مما يشعره بسيطرته وفهمه وإدراكه لهذه الخبرات (Covington and Mueller 2001).ويفترض دعاة هذا الاتجاه أن الأفراد يدفعهم ميلهم للاستطلاع واكتشاف الأشياء أو الخبرات أو المواقف وتجريبها بهدف الاستمتاع بها (ناصف،1983، سواقد، 2010). ووفق هذه النظرية فإن الطالب يجتهد للوصول إلى الفهم استنادا إلى الدافعية الداخلية. فحاجة المتعلم للفهم والاستقصاء والمعرفة تبدو من خلال السلوك الفطري الذي يظهر عند الأطفال على شكل محاولات استكشافية للعالم من حولهم (نوفل، 2011).

ومن نظريات هذه المدرسة:

- **نظرية توقع القيمة Expectation–Value Theor**

ظهرت هذه النظرية على يد **اتكنسون** في الستينات من القرن الماضي. وارتكزت على سلوك المخاطرة والدافع للإنجاز ثم تطورت هذه النظرية إلى نظرية الدافعية الإنسانية. وصحيح أن **موراي** اعتبر أن الدافع للإنجاز يندرج تحت الحاجة إلى التفوق، إلا ان **اتكنسون** جعلها حاجة مستقلة بذاتها. واعتبر أن نشاط الفرد المنجز يقوم على توقع الفرد بالإنجاز بصورة كاملة. فمنشأ الإنجاز يتأتى من هدفين: هما الميل لتحقيق الإنجاز والخوف من الفشل في مهمة معينة (

شواشرة، 2007). وافترض **اتكنسون** أن الباعث للنجاح يكون مرتفعا عندما تكون المهمة صعبة. فالأعمال السهلة تنطوي على باعث سهل بينما الأعمال الصعبة تنطوي على باعث صعب. إن مستوى الدافعية ناتج عن مقدار القيمة التي يعطيها الفرد للهدف الذي يسعى لتحقيقه ومدى توقع احتمالية الوصول إلى ذلك الهدف (سواقد،2010).

وتسمى هذه النظرية بنظرية التحصيل. إذ إن الدافعية للتحصيل مهمة في قاعات التدريس لما تنطوي عليه من توجيه الطلبة نحو الإنجاز الايجابي وتسهم في تقليل دافع تجنب الفشل لديهم. ويرى **اتكنسون** أن الأفراد قادرون على تطوير أحكام حول إمكانية تحقيق الأهداف المختلفة. لذلك فإن الأفراد لا يبذلون الجهد الكافي في المهمات التي يرون أنها مستحيلة ويدخرون هذا الجهد للمهمات ذات الهدف الثمين. ويرى **فيدر** أن دافعية المتعلم لأداء مهمة معينة تستند إلى أمرين هما: توقع نجاح المهمة وقيمة تحصيل المهمة. وأن الفرد قادر على تطوير فاعليته الذاتية أو اعتقاده بقدرته على النجاح في مهمات معينة عند توفر هذين الأمرين. فيشعر الفرد عندها بإمكانية الوصول إلى هدف قيم وليس فقط تأدية المهمة كما يؤديها الآخرون، بل إنهم يحققون نجاحات غير عادية (نوفل، 2011).

- **نظرية الإنجاز لمكليلاند Achievement Theory**

وترتكز نظرية **ماكليلاند** 1967 في الإنجاز على أن العمل في المنظمة يشبع الحاجات التالية:

أ- الحاجة إلى القوة: وهي حاجة تتركز في الاشخاص الذين يرون أن في مؤسسة العمل فرصة للوصول إلى المركز والسلطة. وهؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي توفر لهم الفرصة للوصول إلى القوة.

ب- الحاجة إلى الإنجاز: إن الافراد ذوي الحاجة الملحة إلى الإنجاز يرغبون بالالتحاق بمؤسسات العمل لما يرونه فيها فرصة لهم للتحدي والتفوق.

ج- الحاجة إلى الانتماء والتآلف: إن الأفراد الذين يميلون إلى الانتماء والألفة والانضمام للجماعات يرون في المؤسسة فرصة لإشباع تلك الحاجة. فتراهم يدخلون في صداقات جديدة ويتفاعلون مع زملاء العمل ويحبون المشاركة في العمل الجماعي وهم بحسب ماكليلاند يتحلون بالمسؤولية ويرحبون بالمخاطر ويحددون أهدافهم بالمشاركة مع الغير (المشعان، 1993).

- **نظرية محددات الذات** Determination TheorySelf

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الدوافع تنشأ عن مكنونات داخلية أو حوافز خارجية. فالدافعية الداخلية Intrinsic motivation تشير إلى "الدافعية التي ينخرط فيها الفرد في نشاط أو مهمة ما من أجل النشاط ذاته". أو بما يتماشى مع الحاجات والاهتمامات التي لديه وهنا يكون الأفراد مدفوعين من الداخل دون الحاجة إلى حوافز أو مكافآت خارجية تحضهم على العمل. فالأفراد الذين يتمتعون بدافعية داخلية تتوفر لديهم خصائص كالإيمان بالقدرة الذاتية على إنجاز المهام الموكلة إليهم بنجاح والإحساس بالتصميم والمثابرة الذاتية (بقيعي، 2012). وهي النظرية التي أطلق عليها العالمان **ديسي**و**ريان**اسم نظرية محددات الذات Self Determination Theory (SDT) وتفترض هذه النظرية أنه يكمن وراء سلوك الفرد أنماط متعددة من الدوافع. منها الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التي تعبر عن أنماط السلوك الأقرب إلى الذات التي تدفع الفرد للقيام بالسلوك أو النشاط بدافع المتعة والرضا (نوفل،2011).

أما النمط الثاني من الدافعية فهو الدافعية الخارجية Extrensic Motivation . وتشير إلى "الدافعية التي ينخرط فيها الفرد في نشاط أو مهمة ما من أجل تحقيق غاية مرتبطة بعوامل خارجية غير مرتبطة بالنشاط أو المهمة التي يؤديها"، وهنا يندفع الأفراد إلى العمل للحصول على المكافأة الخارجية عند إتمام المهمة أو تجنب العقاب الذي ينجم عن عدم إتمامها. وهي أدنى مستوى من الدافعية الذاتي في نظرية محددات الذات. كما أن الدافعية الخارجية تتراوح من مستوى متدنٍّ إلى مستوى عال، وأن" External Regulationأو التنظيم الخارجي" هو أدنى أنماط الدافعية الخارجية. بحيث يرجع السلوك إلى الحصول على الثواب أو تجنب العقاب. وثاني أنماط الدافعية الخارجية ما أسمياه ب Interjected Regulation أو التنظيم غير الواعي الذي يكمن بقيام الفرد بالنشاط استنادا إلى ما تمليه البيئة وعناصرها على الذات التي يتماهى فيها (بقيعي، 2012، نوفل, 2011).

والنمط الثالث من أنماط الدافعية الخارجية يسمى بالتنظيم المعرفي Identified Regulation حيث يتم اختيار السلوك من قبل الفرد شخصيا وبحسب أهميته. وهو أكثر أنماط الدافعية الخارجية محددا للذات، بحيث يترتب على غيابه قصور في أفعال الفرد. وهناك نمط رابع من أنماط الدافعية الخارجية وهي التنظيم المتكاملIntergrated Regulation. إذيعدّ النشاط جزءاً من الذات ويتم اختياره طواعية وبكل حرية بما يتفق وقيم الفرد ومعتقداته. وهو أهم وأعلى

درجات التقرير الذاتي أو محددات الذات (نوفل،2011). وفي المحصلة فان السلوكات وفق الدوافع السابقة تختلف تبعا للعوائد المرجوة منها (Guay, et al ,2000).

وقد درج العلماء النفسيون على التركيز على الجوانب النفسية المعرفية والقوى والمنبهات البيولوجية في العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز بمعزل عن العوامل الاجتماعية والبيئية. إلا أن الأبحاث الحالية تتجه نحو التركيز على الهدف من الإنجاز من خلال نظرية توقع القيمة والعوامل الاجتماعية والبيئية التي تؤثر عليه. ومن خلال دراسة الدوافع تبين أن الدوافع الداخلية هي الأكثر ارتباطا بالنتائج الإيجابية وهو ما توصلت إليه الدراسات من مواقف حياتية متنوعة. وصحيح أن قيمة الدافعية أو الهدف المتوقع من السلوك الذي يتم اختياره ذاتيا من قبل الفرد على درجة من الأهمية. فقد تبين أن الطلبة المدفوعين ذاتيا أكثر قدرة على مواصلة التعليم الأكاديمي والتمكن والقدرة على الفهم والكفاءة. فوفق **ديسي** و**ريان** فإن الأنشطة أو السلوكات المدفوعة داخليا تشعر الإنسان بالكفاءة والاستقلالية الذاتية والعكس بالنسبة للأنشطة المدفوعة خارجياً، والتي تحد من الشعور بالاستقلالية. إلا أن السلوك المدفوع خارجيا مهم في حياة الفرد أيضا لأن القيام بالنشاط ليس هو الهدف بحد ذاته بل إنه وسيلة لتحقيق الهدف Deci) (and Ryan, 1985. وبالاجمال فان نظرية الدافعية الذاتية تفسر في جزء منها كيف يتم الانتقال من التوجيه الخارجي إلى التوجيه الداخلي- أي إلى المستوى الذي يتم فيه الالتزام بالمعايير والسلوكات الاجتماعية المرغوبة التزاما طوعيا ذاتيا. بحيث لا يكون هناك ضرورة للمكافأة والتعزيز الخارجي (Deci,1975).

- **نظرية التنافر المعرفي**Cognitive Dissonance Theory

وتستند هذه النظرية التي قدمها **فستنجر** إلى حدوث حالة من التنافر لدى الفرد عندما يتعرض للاختيار بين معتقداته ومعارفه وبين سلوك لا يتسق مع تلك المعتقدات مما يحدث حالة من التنافر تؤدي إلى التوتر وعدم الاتزان. وفي هذه الحالة يسعى الإنسان إلى خفض التوتر أو التنافر للوصل إلى الاتساق المعرفي. وبحسب **ادمز** فإن الفرد يسعى إلى خفض التوتر من خلال مقارنته بين المدخلات كالوقت والجهد المبذول في إنجاز العمل والمخرجات كالعوائد المادية والمعنوية والتقدير والاجتماعي. وإن عدم التوازن بين المدخلات والمخرجات يؤدي إلى التوتر وبالتالي فإن الفرد يعمل على خفض التوتر عن طريق الانسحاب من الموقف أو التقليل من أهمية المدخلات أو المخرجات. وبحسب **ادمز** فإن المدخلات أو سلوكيات الإنجاز سوف تتزايد

إذا ما كانت نتائج المخرجات مرضية له وأنها تتناقص إذا كانت المخرجات غير مرضية للفرد (خليفة وعبدالله، 1997).

ثانيا : مدرسة الاتجاه الاجتماعي

بدأ هذا الاتجاه مع النظرية التي قدمها **باندورا** للتعلم الاجتماعي. حيث رأى ان التعلم يتم من خلال مراقبة سلوك الآخرين فعندما يتم تعزيز السلوك فإن الفرد يعمل على محاكاة هذا السلوك، أما إذا تم معاقبة السلوك فإن الفرد يتجنب القيام به. وأوضح **باندورا** أن الدافعية شرط أساسي للسلوك أو لعملية التعلم وأن نقص الدافعية قد يؤدي إلى عدم حدوث التعلم. كما أشار **باندورا** إلى مفهوم الفعالية الذاتية؛ أي فكرة الفرد عن قدراته وإمكاناته على القيام بالمهمات المطلوبة وإن ادراك الفرد لفاعليته الذاتية يمكنه من تقييم الجهد الذي عليه أن يبذله كي ينجح في مهمته (2000Deci and Rayan,Bandura, 1982).

ثالثا: مدرسة الاتجاه السلوكي

من وجهة نظر المدرسة السلوكية الكلاسيكية فإن الدوافع تبدأ من الفرد نفسه في سبيل تحقيق هدف معين. وتركز هذه المدرسة على السلوك الظاهري للفرد. ويرى أنصارها أن الدافع هو نشاط داخلي، ويؤكدون على دور المحفزات لممارسة ذلك النشاط. فإن الدافع للعمل مثلا يكون بالحوافز الخارجية كزيادة الراتب أو الترقية (الحامد، 1994). ويرى أصحاب هذه المدرسة أن السلوك هو حالة من الأداء يدفعها مثير يؤدي إلى حدوث ذلك السلوك بما يتضمنه من ثواب وعقاب. فالسلوك هنا مرهون بما يتبعه من تعزيزات خارجية من شأنه أن يزيد من دافعية الفرد، وبالتالي يزيد من احتمالية تكرار السلوك المعزز. بينما يعمل العقاب على وقف السلوك غير المرغوب. وحقيقة أن التعزيز أكثر فاعلية في رفع دافعية الفرد من العقاب سواء كان ذلك بالنسبة للتعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي (نشواتي، 1985، سواقد، 2010).

وممن قدم نظريات الدوافع السلوكية العالم الأمريكي **روبرت وودورث** الذي ركز على أهمية الدوافع البيولوجية كطاقة يوجهها الفرد لإشباع الحاجة التي تلح عليه. فالدافع هنا هو وقود السلوك ومحركه. ثم جاء **كلارك هال** في الأربعينات من القرن الماضي الذي طور نظرية "الدوافع" مشيرا إلى أن التحفيز ضروري لعملية التعلم والتكيف مع البيئة المحيطة. ويعتقد **هال** أيضا أن للدوافع أصولاً بيولوجية أو حاجات تم حرمان الفرد منها مما حرك لديه السلوك نحو إشباعها. ويرى أن الفرد عندها يخلد إلى الراحة لحين ظهور دوافع أخرى ومثيرات لتحقيقها

وإشباعها وهكذا (حمدان، 2003). ومن وجهة نظر **بافلوف** أحد أنصار المدرسة السلوكية الكلاسيكية فإن الدوافع تبدأ من الفرد نفسه في سبيل تحقيق هدف معين. وتركز هذه المدرسة على السلوك الظاهري للفرد. ويرى أنصارها أن الدافع نشاط داخلي مع التأكيد على دور المحفزات لممارسة ذلك النشاط (نوفل، 2011).

- **نظرية العزو**Attribution theory

ترتكز هذه النظرية على مجموعة من الأفكارالتي تحاول تفسير الأحداث اليومية من وجهة نظر الفرد. وهذه النظرية لاقت اهتمام الباحثين منذ السبعينات. وترتكز نظرية العزو على التحليل الموضوعي لبيان الأساليب التي يعزو بها الأفراد أو التفسيرات السببية لنجاحهم وفشلهم. بمعنى كيف أو لماذا يعزو الأفراد نجاحهم إلى عوامل داخلية خاصة بهم ونجاح الآخرين إلى عوامل خارجية والعكس صحيح. وترتكز النظرية التي صاغتها **واينر** 1972–1986 على الطريقة التي يعلل بها الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم وتأثير ذلك التعليل على دوافعهم للإنجاز وعلى خبرات النجاح والفشل عليهم وعلى التنبؤ بالسلوك لاحقا. فهذه النظرية لا تهتم بالفعل نفسه بل بالطريقة التي يعلل أصحابها طريقة حدوث الحدث. وهذه التعليل إذا ما اتسم بالثبات أو التكرار فإنها ستؤثر على احتمالات النجاح في مواقف مستقبلية مشابهة (باهي وشلبي, 1999).

ويمكن تلخيص نظرية **واينر**كما جاء في باهي وشلبي (1999) في النقاط التالية:

1- إن تحليل أسباب النجاح والفشل يمكن أن يفيد أكثر من التركيز على السمات الانفعالية أو الحاجات أو الحوافز. لأن وجهة نظر الفرد وإدراكه لأسباب النجاح أو الفشل هو ما يقف خلف الدافع للإنجاز لديه وهو الأمر الذي يختلف مع **اتكنسون** فيه والذي يرد السلوك لدافعية الإنجاز إلى أسس انفعالية وليست معرفية مثل واينر.

2- إن الدافعية للإنجاز تزداد بعد النجاح.

3- إن الأشخاص ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز الذين يعزون الفشل لأسباب خارجية، تزداد دافعيتهم بعد الفشل. أما ذوو الحاجات المنخفضة للإنجاز الذين يعزون فشلهم إلى عوامل داخلية، تتناقص الدافعية لديهم في المواقف المستقبلية.

4- يعقب النجاح شعور بالفخر وما يترتب عليه من تقدير الفرد لذاته وبينما الفشل يتبعه شعور بالخجل والازدراء ويؤدي إلى التقليل من شأن الذات.

5- إن العوامل الثابتة في العزو تؤدي إلى ثبات التوقع. بمعنى أن الإنسان إذا عزا فشله إلى أسباب ثابتة مثل عدم القدرة فإن توقع الفشل في المستقبل يكون ثابتا، أما إذا كانت أسباب العزو غير ثابتة –خارجية مثل الحظ أو الصدفة– فإن هذا لا يعول عليه كسبب للنجاح أو الفشل في المستقبل.

وانطلاقا من هذه الفرضية فإن الأفراد يعزون سلوكهم إلى مجموعتين من الأسباب هما: مجموعة الأسباب الداخلية كالقدرة والجهد والإمكانية وهم من يسميهم **واينر** بذوي المركز الداخلي للتحكم والأسباب الخارجية كالحظ وقدرات الآخرين وسهولة أو صعوبة المهمة وهو من يسميهم **واينر** أيضا بذوي المركز الخارجي للتحكم. إضافة إلى مجموعة من الأسباب المستقرة كالقدرة، والأسباب غير المستقرة التي يمكن التحكم بها كالجهد، ويكون أفراد الفئة الأولى مدفوعين للعمل أكثر من أفراد الفئة الثانية (Convington and Mueller , 2001). ومن النظريات المنبثقة عن تلك المدرسة:

- نظرية الإشراط الكلاسيكي **لبافلوف:** التي لم ترتكز على الدافعية في السلوك بل إلى وجود المنبه أو المثير للسلوك الذي يؤدي بدوره إلى الاستجابة.
- نظرية الإشراط الإجرائي **لسكنر:** وترتكز هذه النظرية على التعزيز كدافع للسلوك من حيث رفع السلوك الإيجابي وخفض السلوك السلبي. بمعنى أن التعزيزات أدت إلى حدوث الدافعية للسلوك فهي وسيلة لحدوث الدافعية وليس دافعية بحد ذاتها (ناصف،1983).
- نظرية **كلارك هل:** التي يطلق عليها نظرية الحافز. وتستند هذه النظرية إلى وجود حاجة تسبق أو تصاحب الدافع نحو النشاط. فتحدث لديه حالة من الجهد للاستجابة للإثارة المرتبطة بالحاجة. (خليفة وعبدالله، 1997، خوري، 1996).
- نظرية **الجشطلت:** التي ظهرت في ألمانيا وتعني "النمط المتكامل "وترتكز على قانون الثواب والعقاب كمصدر للدافعية. بمعنى أن الدافعية تظهر عند تعرض الإنسان لمشكلة ما فيكون الثواب أو العقاب عاملا في حلها (الحامد،1994، ناصف، 1983).

رابعا: مدرسة التحليل النفسيWayPsychoanalysis

يعد **سيجموند فرويد** رائد مدرسة التحليل النفسي بامتياز. وبنظر **فرويد** فإن حاجات الانسان ورغباته تنبثق من غريزتين أساسيتين هما غريزة الجنس وغريزة العدوان، وأن الإنسان محكوم بكلتا الغريزتين، إضافة إلى غريزة الحياة. إذ يحاول الفرد أن يحقق ضمانات للحياة كالحب

والكفاح وتحقيق الأهداف. وهناك الغرائز المركبة مثل غريزة الطعام والجنس وغرائز العدوان التي تتعلق بالتدمير والهدم والاعتداء على الآخرين. ويرى أن مفتاح ضبط السلوك ينبثق من "الأنا" و"الهو". والهو سلوك الشخصية ومظهرها المحكومان بالغرائز اللازمة لبقاء الإنسان كالجنس والعدوان. وتمثل الأنا العليا المستودع الذي تختزن فيه المثل والأخلاق والقيم الاجتماعية التي تستدعى عند الحاجة لعمل الخير والتكيف مع المجتمع وإدراك معاني الحياة. أما في مجال التعلم فإن الفرد يكون مدفوعا لتحقيق اللذة والسعادة إذا ما حقق التعليم لديه السرور, وبالتالي يصبح مدفوعا بالاستمرار في مسعاه للوصول إلى النجاح (الزيات،1996، انجلر ، 1991).

وتستند مدرسة التحليل النفسي على دور الغرائز في تحريك السلوك. ويعد **ماكدوجل** أول من طبق مفهوم الغريزة كدافع لسلوك الإنسان مثلما هي عند الحيوان، معتقدا أن دور البيئة والتعليم يقتصر على تعديل السلوك فقط (عدس وتوق، 1986). ومن الأسس المهمة في الدافعية التي كان **لفرويد** أثر في انتشارها مبدأ حتمية السلوك، وتعني أن أي عمل يقوم به الإنسان له أسبابه فكل سلوك وراءه دافع (جلال، 1980).

خامساً: مدرسة الاتجاه الإنسانيHumanistic Perspective

وأبرز نظريات هذا الاتجاه وأكثرها شهرة وشمولية هي:

- **نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية Self-Actualization Theory**

ويعد **ماسلو** رائد مدرسة الحاجات النفسية. وعلى خلاف المدرسة التحليلية يعتقد **ماسلو** أن الإنسان يتأثر بمجموعة من الدوافع غير الدوافع الغريزية. إذ يعيب على المدرسة التحليلية عدم الالتفات إلى تنوع الحاجات الإنسانية من بيولوجية ونفسية واجتماعية. ويرى **ماسلو** أن الحاجات تدفع الإنسان للعمل من أجل إشباعها سواء أكانت داخلية أم خارجية. وقد رتب ماسلو الحاجات الأساسية للإنسان في هرمه الشهير بدءاً بالحاجات الفسيولوجية وانتهاء بتحقيق الذات (نوفل،2011).ويتميز هذا الترتيب الهرمي بالارتقاء في تصنيف الحاجات الإنسانية من الحاجات الأكثر إلحاحا ولزومية لبقاء النوع البشري إلى أعلى مستوى للحاجات البشرية وهو تحقيق الذات الذي يشكل غاية وجود الإنسان ومنتهى نموه ونضجه (خليفة وعبدالله، 1997). وقد رتب **ماسلو** الحاجات الإنسانية على الشكل التالي:

1- الحاجات الفسيولوجية: وهي الحاجات الأساسية كالطعام والشراب والجنس والمأ ى والدفء وتجنب الألم.

2- الحاجة إلى الأمن: وتبرز في الحاجة للتحرر من التهديدات والأخطار المحيطة.

3- الحاجة إلى الحب والانتماء: هي حاجة الإنسان إلى تكوين علاقات صداقة وانتماء مع الآخرين والتفاعل معهم.

4- الحاجة إلى تقدير الذات: وهي الحاجة إلى تقدير الذات من قبل الفرد ومن قبل الآخرين مما يعزز الشعور بالقيمة والمكانة والاقتدار بل إن عدم إشباعها يؤدي إلى الشعور بالانحطاط.

5- الحاجة إلى تحقيق الذات: وهي أعلى درجة في السلم الهرمي وتتأتى هذه الحاجة ببذل المجهود وإبراز الطاقات والإمكانات الكامنة في الفرد. ويسعى هؤلاء الأفراد إلى البحث عن مهام التحدي والسعي إلى الابتكار والتميز (باهي وشلبي،1999، سيزلاقي، 1991، الغامدي، 2009).

ويضيف باهي وشلبي (1999) أن **ماسلو** وضع هرما سباعيا للحاجات إضافة إلى الخمس الأولى وهما:

6- الحاجة إلى المعرفة والفهم: وهي من حاجات النمو. وتشمل الحاجة إلى الاستكشاف والاستطلاع والفهم واكتساب المعرفة.

7- الحاجات الجمالية: وهي أقل الحاجات وضوحا عند **ماسلو** وتظهر هذه الحاجات جلية لدى بعض الأفراد وليس بالعموم، من أصحاب التذوق الجمالي والحس الفني (باهي وشلبي،1999). وعليه فإن حاجات **ماسلو** كما أوردها يمكن أن تصنف في فئات عريضة ثلاث وهي: الحاجات الشخصية، والحاجات الاجتماعية والحاجات المعرفية.

إن عدم إشباع الحاجات الأربع الأولى يؤدي إلى خلل في التوازن لكونها أساسية للبقاء (خليفة وعبدالله،1997). وبما أن الحاجات تؤدي إلى ظهور الدوافع فإن الإنسان ما أن يشبع الحاجات الدنيا حتى تظهر الحاجات العليا، وهكذا يبقى الإنسان مدفوعا بالسعي لإشباع حاجاته للوصول إلى قمة الهرم وهو تحقيق ذاته. أما السعي نحو الإبداع فيكمن في الرغبة بالسيطرة على البيئة المحيطة والتكيف الإيجابي معها. ويركز هذا الاتجاه على القيم العليا التي تضفي على الفرد إنسانيته مثل قيم الحق والخير والعدل والجمال والأمانة وغيرها من القيم (قطامي 1990، سواقد،2010).

سادساً: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي Cognitive Social Learning Theory

وتسمى أيضا بالنظريةالاجتماعية الإدراكية. وتتلخص النظرية الحالية في أن الفرد يتحفز للتصرف بناء على ما يفكر به ثم ما يتوقع حصوله أو تحصيله في البيئة الاجتماعية. وتشكل هذه التصورات الوقود المحرك للسلوك اليومي. وقد أكد **جوليانروتر** على دور التوقعات الشخصية في أحداث السلوك الإنساني من خلال مفهوم اتجاه الضبط الذي قدمه. ففي الخمسينات من القرن الماضي حاول **روتر** الربط بين اتجاهين من اتجاهات علم النفس وهما الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي. وهذه النظرية تؤكد أهمية السلوك والمعرفة والسياق الاجتماعي والدافعية في عملية التعلم. وهدف هذه النظرية التنبؤ بسلوك الفرد في أي موقف. وتؤدي التوقعات السلوكية إلى تطوير الفرد لمصادر الانضباط أو الحوافز السلوكية للحصول على النتائج المرغوبة (حمدان، 2003). وهناك أربعة مفاهيم تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي وهي:

1- إمكانية وقوع السلوك: وهي إمكانية توقع سلوك ما لدى فرد ما في موقف معين بناء على التعزيزات المقدمة ففي سبيل حصول الفرد على درجات عالية في الاختبار يتوقع منه إما أن يدرس بجد أو أن يغش، وهو المقصود باحتمالية السلوك (الزيات، 1995).

2- التوقع: وهو احتمال مدرك من الفرد بإمكانية الحصول على تعزيز معين نتيجة القيام بسلوك ما في موقف ما. وهي على نوعين: توقعات عامة اما مكتسبة أو متعلمة نتيجة خبرات الفرد أو الاخرين في سلوكات مماثلة مصحوبة بتعزيزات إيجابية، وتوقعات محددة تستند إلى العلاقة بين السلوك والتعزيز في موقف ما، فإذا علم الشخص أو توقع الحصول على درجات مرتفعة في اختبار اللغة الإنجليزية إذا ما اجتهد، وأنه غير قادر على الحصول على نفس الدرجة في اختبار اللغة الفرنسية إذا ما بذل نفس الجهد، وبالتالي فإنه يتوقع أن يبذل جهدا مضاعفا في دراسة مادة اللغة الفرنسية (الزيات، 1995، خوري، 1996).

3- قيمة التعزيز: وتعني مدى رغبة الفرد في الحصول على تعزيزات من منطلق إمكانية تحديد قيمة التعزيز المتوقع فإن الدراسة في المدرسة والحصول على درجات عالية يتوقع منها أن تؤدي إلى تعزيزات أخرى كالتخرج، وبالتالي الدراسة الجامعية، وبالتالي الوظيفة ذات المرتب المرتفع، وهذه التعزيزات المستقبلية تعزى إلى قيمة التعزيز في الوقت الحاضر.

4- الموقف السيكولوجي: يوضح **روتر** أن السلوك لا يتأتى من فراغ. ذلك أن الفرد يتفاعل باستمرار مع المثيرات أو المحفزات الداخلية والخارجية بما يتفق مع خبرته الفردية لكي

يتعلم كيفية الوصول إلى حاجاته في ظروف معينة. ومن هذه الحاجات التي أوردها **روتر**: الحاجة إلى المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى السيطرة، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى الاعتماد على الآخرين والحاجة إلى الحب والعطف، والحاجة إلى الراحة الجسمية (شواشرة،2007، خوري، 1996).

وفي إطار نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي قدم **باندورا** في العام 1986 مفاهيم خاصة بالتوقعات أو توقع الأداء المستقبلي استنادا إلى مبدأ تكرار السلوك. فقد أشار **باندورا** إلى أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتوقع منه نتائج إيجابية في مواقف معينة. إضافة إلى نوع ثان من التوقعات وهو توقع الفعالية، ويقصد به التنبؤات التي يقوم بها الفرد حول إمكاناته وقدراته على تحقيق أو إنجاز المهمات التي يعتزم القيام بها. فالأفراد الذين يمتلكون توقعا عاليا لفاعليتهم يتصفون بقبول وحب التحدي ومحاولة إنجاز ما اختاروا من أعمال.وقد أثبتت دراسة الدراسات أن التوقعات في المهمات الصعبة لها علاقة قوية بالأداء أكثر منها في المهمات السهلة، وأن التوقعات المنخفضة تؤدي إلى مستويات منخفضة من الأداء. والتوقعات المتوسطة لها نفس التأثير على الأداء (التح، 2012).

المطلب الرابع:

- **الدراسات ذات الصلة**

قام حلمي (2013) بدراسة بعنوان "الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم دراسة ميدانية" هدفت إلى البحث في أسباب أو تحديد أسباب الدافعية العالية للإنجاز والدافعية المنخفضة للإنجاز لدى طلاب الجامعات الأردنية. اتخذت الدراسة الجامعة الأردنية أنموذجا. استخدم الباحث أسلوب استطلاع الرأي في تحديد أسباب الدافعية العالية؛ فتم توزيع أوراق وطلب من الطلبة كتابة آرائهم ومعتقداتهم حول موضوع الدراسة. واشتملت عينة الدراسة على حوالي 838 طالبا وطالبة. وقد عزا الطلبة دافعيتهم المرتفعة للإنجاز إلى الموقف الإيجابي نحو التعليم الأكاديمي، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي، والمراقبة الذاتية. في حين عزا الطلبة منخفضو الدافعية للإنجاز أسباب ذلك إلى انعدام التقدير الذاتي، وصعوبة المناهج، وانعدام المراقبة الذاتية.

قامت الصبحي (2013) بدراسة بعنوان" الحاجات النفسية للفتاة الجامعية بين الواقع و المأمول". هدفت الدراسة للتعرف على احتياجات ومتطلبات الفتاة الجامعية من الدراسة الجامعية وما يمكن أن يحقق التعليم العالي للفتاة بكلية التربية بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية . كما هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الحاجات النفسية للشباب السعودي وذلك لدى فئة الطالبات الجامعيات في ضوء خصائص المراحل العمرية واتجاهاتهن وميولهن و خلفياتهن الاجتماعية. قامت الباحثة باجراء دراسة استطلاعية للتعرف على ترتيب الحاجات النفسية ذات الأولوية لدى عينة عشوائية مكونة من ست وخمسون طالبة من طالبات الجامعة ومن مختلف السنوات الدراسيةو اللواتي تراوحت أعمارهن بين 17-22. و جاءت ترتيب الحاجات النفسية بحسب أهميتها لدى الطالبات على النحو التالي: الحاجة الى الثقافة والمعرفة، ثم الحاجات الاقتصادية ، ثم الحاجة الى تحقيق الذات يليها الحاجة الى الاحتكاك و التفاعل و اخيراً الحاجة الى تحقيق المكانة الاجتماعية.وتنبع اهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء على الفتيات لانهن معلمات المستقبل الامر الذي ينعكس على دورهن وتاثيرهن في تشكيل شخصية الاطفال و التاثير على المراهقات اذ إنهن بمثابة نماذج تقتدي بها الطالبات.

و قام بقيعي (2012) بدراسة بعنوان " مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية"، التابعة لوكالة الغوث الدولية في

الاردن، للعام الدراسي 2008-2009. طبقت الدراسة على عينة مكونة من 146 طالبا وطالبة. تم اختيارهم باسلوب الطبقة العشوائية من مجموع طلبة الكلية تخصص معلم صف و البالغ عددهم 651 طالبا و طالبة. استعان الباحث في اجراء هذه الدراسة بمقياس **فاليران** و **بليتي** و **وبليسوبرير** و **وسكينال** و **فاليريز** للدافعية الداخلية و الخارجية للتعلم لعام 1992. وقد كان توزيع العينة على حسب المتغيرات التالية: الجنس، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي ، ومعدل الثانوية العامة. وكانت مجمل الدوافع أو المجالات سبعة وهي: دافع المعرفة ، ودافع الاثارة، ودافع الانجاز، ودافع التنظيم الخارجي، ودافع التنظيم غير الواعي ، والتنظيم المعرفي، و انعدام الدافعية).وقد أظهرت النتائج أن مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى العينة كانت متوسطة، كذلك كانت مستوى الدافعية الكلية لطلاب العينة متوسطة أيضا. ولا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس أوالمعدل التراكمي او المستوى الدراسي اومعدل الثانوية العامة، فيما عدا وجود فروق في الدافعية الداخلية لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل في الثانوية العامة الذين كانت معدلاتهم 90% فما فوق.

قام سالم واخرون (2012) بدراسة بعنوان "علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان". أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 235 طالباً وطالبة من جامعات مختلفة في السودان لمرحلة السنة الثالثة. استعان الباحثون بمقاييس مختلفة اولها: مقياس دافعية الانجاز من اعداد نيجارد وجيسم من جامعة اوسلو (1995). وثانيها: مقياس موضع الضبط من اعداد وليم جيمس ترجمة وتقنين طلعت عبد الرحيم (1985) وثالثا: مقياس مستوى الطموح اعداد كاميليا عبد الفتاح(1984). أشارت النتائج الى وجود علاقة عكسية بين دافع الانجاز وموضع الضبط عند متغير الرغبة بالنجاح والخوف من الفشل، ويشار الى أن هذه النتائج جاءت مشابهة لدراسات اخرى اجريت في الاردن وقطر ومصر والسعودية. وعن العلاقة بين الدافعية وممستوى الطموح فقد دلت النتائج على وجود علاقة طردية بين الدافعية للانجاز ومستوى الطموح وذلك للارتباط الوثيق بين هذين المفهومين. ولم تفد الدراسة بوجود علاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية للانجاز لأن عملية التحصيل مرتبطة بعومل عدة داخلية وبيئية وأسرية ...الخ.

أجرى يحيى(2012) دراسة بعنوان "خريجات عربيات من مسار المتفوقين وظاهرة متابعة الدراسة الجامعية لنيل شهادة اللقب الثاني" دراسة على 13 طالبة من مسار متفوقات في المعهد الأكاديمي العربي في بيت بيرلر، ليتخرجن مدرسات. هدف الباحث من دراسته إلى

تحديد الأسباب والدوافع وراء التحاق الطالبات بالجامعات الإسرائيلية لنيل درجة الماجستير، والصعوبات التي يواجهنها أثناء الدراسة. استخدم الباحث أسلوب البحث النوعي، وذلك من خلال المقابلات الشخصية التي أجراها مع عينة البحث، وتوجيه أسئلة إليهن تتعلق بدوافعهن لاستكمال التعليم العالي وأسباب اختيارهن للبرنامج والصعوبات التي تواجههن وطموحاتهن للمستقبل. اتضح من الدراسة أن الطموح الشخصي والتطور الأكاديمي والتقدم في مهنة التدريس كانت أهم اسباب التحاقهن بهذا البرنامج، علما بأن هذا المسار يقتصر القبول فيه على المتفوقات في الدرجة الجامعية الأولى. وتبين الدراسة أيضا بشكل عام دور التعليم العالي وتأثيره على حياة الطالبات العربيات في المجتمع الاسرائيلي. وكشفت تلك الدراسة عن الصعوبات التي واجهت الطالبات في متابعتهن دراستهن العليا في اسرائيل التي يعاني منها أبناء الشعب الفلسطيني في ظل الاحتلال الاسرائيلي في مقابل التشجيع والدعم الذي حظيت به الطالبات من أسرهن على اتخاذ قرار مواصلة تعليمهن العالي. الأمر الذي يشير إلى التحولات الاجتماعية والثقافية في ذلك المجتمع.

وأجرى القطناني (2011) دراسة بعنوان "الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات". قام فيها الباحث بالتعريف بالمصطلحات الإجرائية مثل: الحاجات النفسية ومفهوم الذات والاستقلالية والكفاءة ومستوى الطموح وتطبيقها كأدوات بحثية على طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات الجنس الكلية والمستوى الدراسي. كما قام بدراسة نظريات محددات الذات، وتصنيف الحاجات وفقا لعلماء النفس. طبقت الدراسة على عينة تكونت من 530 طالبا وطالبة موزعين بين الكليات الإنسانية والعلمية. وقد استخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية الذي أعده ديسي وريان (2000) وقام محمد عليان بترجمته وتقنينه (2005). وقد جاءت النتائج مرتفعة جدا لصالح الحاجات النفسيىة وعلى رأسها الحاجة للانتماء، عزاها الباحث إلى طبيعه الطلبة في هذه المرحلة من حب الدخول في علاقات مع بعضهم البعض، تلتها دافعية إثبات الكفاءة وأخيرا الحاجة للاستقلالية. وعن مستوى مفهوم الذات لدى أفراد العينة تبين أن مفهوم الذات كان متوسطا قد يعزى إلى عدم فهم الطلبة لذواتهم، أما عن مستوى الطموح فقد تركزت الإجابات لصالح الشهرة والمشاركة الاجتماعية والمظهر الاجتماعي والصحة النفسية.

أجرت ياسين (2011) دراسة بعنوان "أسباب ودوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الحكومية الأردنية". وتبحث الدراسة بالأسباب والدوافع التي أدت إلى التحاق

الطلبة من كلا الجنسين ببرامج الدراسات العليا في ثلاث جامعات حكومية "الأردنية والهاشمية والبلقاء التطبيقية" من خلال استبانة من إعداد الباحثة اشتملت على المتغيرات الفردية كالجنس والعمر والدرجة العلمية والجامعة ومستوى الدخل، في حين تناولت أربعة متغيرات تابعة وهي الدوافع الوظيفية والاجتماعية والمادية والأكاديمية لقرار الالتحاق ببرامج الدراسات العليا. وخلصت الباحثة إلى أن دوافع الالتحاق المتعلقة بالتطور الوظيفي والنظرة الاجتماعية كانت متقاربة لدى الجنسين في التخصصات التربوية، في حين ظهر الدافع الاقتصادي بنسبة أعلى عند الذكور منه عند الإناث. كما وجدت الباحثة مؤشراً مهما على تأثير الدوافع المادية على قرار الالتحاق لكلا الجنسين من مختلف الأعمار والتخصصات. ومن اللافت وبحسب الباحثة أن أعلى نسبة كانت لصالح الدافع الأكاديمي الذي وجدته الباحثة مرتفعا جدا وراء قرار الالتحاق ببرامج الدراسات العليا.

كما قام الهباهبة وآخرون (2009) بدراسة بعنوان "دوافع التحاق الطلبة ببرامج الماجستير في كلية الأميرة عالية الجامعية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دوافع الطلبة للالتحاق ببرامج الماجستير في كلية الأميرة عالية الجامعية على ضوء متغيرات الجنس والتخصص والعمر والحالة الاجتماعية. وقد طور الباحثون استبانة لقياس أغراض الدراسة. وتلخصت دوافع الدراسة في المجالات التالية: المجال العلمي والمجال المهني والمجال النفسي والمجال الاجتماعي والمجال الاقتصادي. طبقت الدراسة على عينة مكونة من 100 طالب وطالبة. وجاءت النتائج وفق الترتيب التالي من حيث الأهمية الدافع العلمي يليه الدافع المهني ثم الدافع النفسي ثم الدافع الاقتصادي وأخيرا الدافع الاجتماعي. إلا أن النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات عند المجالين النفسي والاجتماعي. ولا فروق تعزى للمتغيرات الأخرى.

ومن الدراسات المهمة التي أجريت في الموضوع أيضا دراسة قام بها العمري (2005) بعنوان "أسباب الالتحاق بالدراسات العليا لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية كما يراها طلبة الدراسات العليا للعام الدراسي 2002–2003". وقد طور الباحث استبانة خاصة لأغراض البحث. شملت الدراسة الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا من دبلوم وماجستير ودكتورا من كلا الجنسين في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة. تكونت الاستبانة من جزئين جزء المتغيرات الفردية كالجنس والعمر والمستوى الأكاديمي والجامعة، في حين اشتمل الجزء الثاني على الدوافع الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والثقافية والعلمية. طبقت الدراسة

على 500 طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات السابقة الذكر. وبعد الدراسة خلص الباحث إلى أن الدوافع تدرجت بحسب أهميتها لدى الطلبة على الشكل التالي: دوافع نفسية، دوافع ثقافية، دوافع علمية، دوافع اقتصادية، دوافع اجتماعية. ولم تظهر المتغيرات الفردية كالجنس والعمر والمستوى الأكاديمى أي فروق ذات دلالة خاصة.

وفي دراسة أجراها صبيحات (2004) بعنوان "دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية"، سعى الباحث من خلالها إلى استقصاء الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة من كلا الجنسين ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية "بير زيت، النجاح الوطنية، القدس" لمستوى الماجستير فقط. استعان الباحث باستبانة لأغراض الدراسة من إعداد الباحث نفسه. اشتملت على جزء المتغيرات الفردية وهي الكلية والجنس والبرنامج والمستوى الدراسي، وجزء المتغير التابع الذي اشتمل على دوافع أكاديمية، وشخصية، واجتماعية، ومهنية، وبدنية وصحية. أجريت الدراسة على 175 طالباً وطالبة من الجامعات الثلاث. وخلص الباحث إلى أن الدافع المهني حظي بأعلى النسب، تلاه الدافع العلمي والنفسي والاقتصادي ودافع البطالة بدرجة كبيرة نسبيا، في حين كانت النسبة متوسطة للدوافع الاجتماعية. ولوحظ ارتفاع مؤشر الدافع النفسي لدى الإناث و"الموظف الحكومي"– من كلا الجنسين– وارتفاع في مؤشر العمر في مجال البطالة خاصة في الفئة العمرية لما دون (25 عاما) لكلا الجنسين والعاطلين عن العمل، في حين اتضح عدم وجود أية فروق في المتغيرات تتعلق بمكان السكن أو التخصص أو الجامعة. ومن اللافت ارتفاع مؤشر الحالة الاجتماعية "أعزب" و"متدني الدخل" في الدافع المهني والاجتماعي والاقتصادي والبطالة.

وفي دراسة مصطفى (1995) بعنوان "دوافع الالتحاق ببرامج الدراسات العليا لدى طلبة الجامعة الأردنية" أجريت على طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من كلا الجنسين. وتبين من الدراسة أن الدافع العلمي يحتل المركز الأول من حيث الأهمية، يتبعه الدافع الاجتماعي، فالمهني، فالاقتصادي وجاء دافع البطالة في المركز الأخير. في الوقت الذي لم تظهر فيه الدراسة أيه فروق على مستوى المتغيرات الفردية تتعلق بالجنس. كما أظهرت الدراسة ارتفاعا في المتوسط الحسابي للدوافع الاقتصادية لدى طلبة الكليات العلمية. في حين كانت المتوسط الحسابي للدوافع النفسية مرتفعا لدى طلبة الكليات الإنسانية.

أجرت أبو كليلة (1992) دراسة بعنوان "الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بمصر والسعودية: عوامله واتجاهاته". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب زيادة الطلب

الاجتماعي على التعليم العالي في مصر والسعودية منسوبا إلى العوامل التالية: تحقيق مركز اجتماعي أفضل، الحصول على شهادة عليا، الحصول على وظيفة، ثم رفع المستوى الاقتصادي. وأظهرت النتائج بالنسبة للطلبة المصريين الحصول على شهادة عالية، أما الطلبة السعوديون فقد أجابوا لصالح الحصول على وظيفة. في حين كانت إجابات الطالبات المصريات لصالح تحقيق مركز اجتماعي أفضل ولصالح المستوى المعرفي والثقافي بالنسبة للطالبات السعوديات.

الدراسات الاجنبية

وفي دراسة قام بها ايديث (2012) بعنوان "العوامل المحفزة للتحصيل الدراسي بين طلاب الجامعة"، هدفت الدراسة لتحديد العوامل المحفزة للأداء الأكاديمي بين طلبة جامعة بابي بوليا الهنجارية والعلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، و الية تعزيز الدافعية الأكاديمية، على أساس الموروث الثقافي. اضافة الى التنبؤ بأداء الطلبة بناء على متغيرين السمات الشخصية و الأداء السابق، و تقييم برامج تعزيز الدافعية. تناولت الدراسة طلبة من مجموعات عرقية مختلفة. تكونت عينة الدراسة من 223 طالب من مختلف الأعمار (20–95) و الأعراق والتخصص الدراسي. ومن كلا الجنسين. تضمنت الدراسة البحث في الأبعاد التالية علاقتها بالدافعية. 1– الابعاد المعرفة التكيفية. أظهرىت النتائج أن الطلبة الهنجاريين والهنجاريين الرومان أجابوا بدرجة عالية لصالح دافعي الثقة بالنفس والدوافع التكيفية المعرفية، في حين أجاب الطلبة الألمان لصالح القلق بدرجة عالية. ولم يكن للعرق اية علاقة بالدافعية. اضافة الى ان العوامل البيئية المحيطة لم تكن ذات تاثير يذكر.

في دراسة اجرتها ايفولاهيتي وهيرولد وسنديفست (2011) بعنوان "الطلبة الأجانب بين القيم الفردية والدوافع التعليمية و معايير اختيار الجامعة" من جامعة لابينرانت الفنلندية. تناولت الطلبة الأجانب الذين يدرسون العلوم التطبيقية في الجامعات الفنلندية. وتكونت العينة من 80 طالبا من كلا الجنسين. اشتملت المتغيرات على: الهدف، والسلوك الموجه، والقيم الشخصية، والدوافع التعليمية، وأسس اختيار الجامعة، و مستوى التعليم العالي، ربطت جميعها بمتغيرات تتعلق بالتكلفة والموارد التعليمية وسمعة الجامعة و البيئة. بينت النتائج ان هناك علاقة ايجابية بين الدافع الاجتماعي و متغيرات التكاليف، السمعة، والبيئة التعليمية، ومعايير المهنة المستقبلية. ومن اللافت عدم وجود ارتباط بين القيم الشخصية ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة بل تركزت معظم الإجابات على العوائد المرجوة من التعليم لا التعليم بحد ذاته.

وفي دراسة أجرتها راي- بلاكلي (2011) بعنوان "دراسة الأنواع الدوافع والسلوكات لدى طلبة الدراسات العليا في برنامج إعداد مدرسي المستقبل". اشتملت عينة الدراسة على الخريجين من هذا المسار. واستنادا إلى نظرية الدافعية الذاتية فإن الجنس ونوع البرنامج والانضباط الأكاديمي تعد عوامل مؤثرة في نوع الدافع. اتضح للباحثة من خلال دراسة النتائج أن هناك فروقا واضحة في الدوافع تتعلق بالجنس، ونوع البرنامج والانضباط الأكاديمي على المستوى الكمي. وجاءت النتائج في مجملها لصالح التطور في المهارات التدريسية، والحاجة إلى هذه الشهادة من أجل المنافسة في سوق العمل. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق على مستوى الجنس بين الخريجين لصالح الإناث؛ فقد كانت نتائج دافعيتهن لصالح حب المعرفة وتحقيق الذات والحث أو تحفيز الذات على رأس الدوافع.

في دراسة أجراها كنوتسن (2011) بعنوان "دوافع مواصلة التعليم العالي". استهدفت دراسة دوافع الطلبة لمواصلة تعليمهم العالي. تم تطبيق الدراسة على عينة مكونه من 200 طالب وطالبة من الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في جامعة روبرت موريس الأمريكية من الطلبة الموظفين أو العاملين لمن هم فوق سن 24. وقد حدد الباحث الدوافع في استبانة طورها لهذا الغرض، قسمها إلى دوافع داخلية وخارجية ومدى ارتباطها بالمتغيرات الفردية كالجنس والعمر والعرق "من الأمريكيين الأفارقة والأمريكيين اللاتينيين". وتبين النتائج أن كلا الدافعين الخارجي والداخلي تساويا لدى الطلبة في نسبهما. فتمثلت الدوافع الخارجية بزيادة فرص العمل، ثم تحقيق الأهداف الوظيفية، يليه الأمان الوظيفي، فزيادة الدخل. أما الدوافع الداخلية فجاءت على النحو الآتي: تطوير الشخصية أولا، وتحسين القدرات الذاتية ثانيا، تلاه تحقيق الطموحات الشخصية، وإثراء حياة الفرد في المرتبة الأخيرة.

كما قامت بارنيت (2010) بدراسة بعنوان. " تعليم الكبار: الدافع والتوظيف للعاملين في سعيهم نحو التعليم العالي"، تحاول الدراسة الوقوف على الأسباب وراء رغبة عدد من العاملين من الفئة العمرية (31-50 سنه) الذين يدرسون في مرحلة البكالوريوس لمتابعة دراستهم العليا، وأولائك العاملين من الذين حصلوا على درجة البكالوريوس ويرغبون في استكمال دراستهم العليا، اجرين الدراسة على طلبة من كلا الجنسين من جامعة الينوي الجنوبية وجامعة كاربوندال. تناولت المتغيرات الفردية كالجنس والخلفية التعليمية، ونوع الدراسة (منتظمة، عن بعد). أما الدوافع فتمثلت بالحصول على وظيفة أفضل،و ارضاء الذات وتحقيق الطموح، و التقدم الوظيفي. وجاءت النتائج على الشكل التالي: الغالبة العظمي من المجموعتين أجابو بقوة

لصالح استمرارية التوظيف في المستقبل، واجابت المجموعة الاولى لصالح أرضاء الطموح الشخصي و التقدم الوظيفي.

قام سكوت (2005) بدراسة بعنوان"دوافع مواصلة التعليم العالي بحسب توقعات طلبة الماجستير"، سعى فيها إلى تحديد دوافع طلبة الدراسات العليا بجامعة فلوريدا كلية التربية للالتحاق بتلك الكلية بمختلف برامجها. تألفت من 100 طالب من كلا الجنسين دون أي اعتبارات للعمر أو الجنس أو التخصص. اشتملت أداة الدراسة على خمسة معايير: مادية ونفسية ووظيفية واقتصادية وتحسين مستوى المعيشة. وجاءت النتائج على النحو التالي: تقدم الدافع المادي بنسبة 90% من إجابات الطلبة، في حين جاء دافع تحسن مستوى المعيشة في الدرجة الثانية تلاه الحصول على وظيفة أفضل، في الوقت الذي لم يكن للدافع النفسي أهمية تذكر فقد حظي بما نسبته 11% فقط من إجابات عينة الدراسة.

قام كل من اندرو وهارولد (2003) بدراسة بعنوان "الإبداع في العملية التعليمة في مرحلة التعليم العالي". استهدفت هذه الدراسة طلاب الدراسات العليا في الجامعات البريطانية رصد فيها المؤلفان التغييرات التي استحدثت في نظام التعليم العالي البريطاني وأسباب ودوافع الطلبة للالتحاق ببرامج التعليم العالي. من خلال استبانة قاما بتطويرها. وتبين من نتائج البحث أن الترقي الوظيفي والسعي نحو فرص سوق العمل كان الدافع الأبرز وراء رغبة الطلبة في متابعة تعليمهم العالي. وجاءت الضغوط الاجتماعية والعادات في المركز الثاني من حيث الأهمية، في حين أنه لم يشر إلى متغيرات الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي بالتدخل في اختيار التخصص أو البرنامج أو الجامعة.

- **تعقيب على الدراسات ذات الصلة**

يتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها التي تناولت موضوع الحاجات والدوافع وراء التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا أو بالجامعات ما يلي:

- أن أغلب تلك البحوث والدراسات سواء أكانت عربية أم أجنبية قد تناولت الدوافع والأسباب وراء التحاق الطلبة من كلا الجنسين ببرامج التعليم العالي، وجاءت النتائج متباينة بحسب حاجات أبناء البلد وثقافته. مما يعطي دلالة خاصة على التأثير المجتمعي والثقافة الاجتماعية والاقتصادية السائدة.

- عدم ثبات نتائج المتغيرات سواء المتغيرات الفردية أو المتعلقة بالدوافع.
- تباينت الدوافع والمعايير التي أدرجها الباحثون في استباناتهم كل بحسب واقعه الاقتصادي والمجتمعي والبيئي. من دوافع نفسية واقتصادية واجتماعية ووظيفية وعلمية ودوافع تتعلق بالبطالة.
- عدم وجود دراسة مختصة تبحث في دوافع التحاق المرأة الأردنية بالدراسات العليا على وجه الخصوص مع ما يشهده العالم من تسارع وتطور تكنولوجي ومعرفي، وما انبثق عنه من ظهور نظام عالمي جديد يزيد من تمكين المرأة من خلال التحاقها بالتعليم ومنحها حرية القرار. وإلى جانب مسؤوليتها الأولى كأم وزوجة وما يترتب على ذلك من أعباء، اقتضى النظام العالمي الجديد دخول المرأة في معترك الحياة العملية واقتحام عوالم من الأعمال كانت محظورة في السابق. فازداد العبء، وأسند اليها إلى جانب مهمتها الأساسية المتمثلة في رعاية أسرتها، مهمة المشاركة في النمو الاقتصادي والمجتمعي. يتضح هذا الدور في البلدان العربية والنامية، بحكم الخصوصية الثقافية والعوامل الاقتصادية. لذلك ارتأت الباحثة ضرورة دراسة الدوافع الحقيقية التي جعلت المرأة تتابع تعليمها العالي في ظل هذه الظروف، على الرغم من العلم المسبق بارتفاع تكاليف الدراسة في الأردن، وضغط العمل والأسرة. وهذا ما يميز الدراسة عن غيرها كونها مؤشرا على حالة المرأة الأردنية في التعليم العالي، وما ينتج عن هذه من معلومات ذات قيمة على صعيد دراسة الأردن اجتماعيا واقتصاديا وديموغرافيا وثقافيا.

الفصل الثالث

- منهج الدراسة
- مجتمع وعينة الدراسة
- أداة الدراسة ومتغيراتها
- صدق المحكمين
- صدق أداة الدراسة
- ثبات أداة الدراسة
- الطريقة والإجراءات
- المعالجة الإحصائية

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراسة الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة الملتحقة ببرامج الدراسات العليا على منهج المسح الاجتماعي. وهو المنهج الأكثر استخداما في الدراسات الاجتماعية ويتناسب والقياس الكمي النوعي للظاهرة، إضافة إلى أنه يتضمن شروط العلاقة السببية يدعم إحصائيا التفسيرات النظرية للظاهرة المدروسة. فمنهج المسح الاجتماعي يدرس الواقع كما هو ومن الميدان الحقيقي للدراسة لا من المختبرات والعينات الافتراضية الصناعية (خمش، 1999). وهومنهج يتلاءم وأغراض الدراسة ويوضح العلاقة بين متغيراتها، ويحللها ويفسرها ويكشف عن الفروق في دوافع الطالبات للالتحاق ببرامج الدراسات العليا. وقد تم تصميم مقياس خاص بالبحث لجمع البيانات ويتضمن ست متغيرات ديموغرافية مستقلة ومتغيرا تابعا وهو مجمل الدوافع النفسية الاجتماعية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الملتحقات ببرامج الدراسات العليا بالجامعة الأردنية للعام الدراسي 2013-2014. من طالبات الماجستير والدكتوراه ومن الكليات العلمية والإنسانية.اختيرت عينة للدراسة بلغ عددها 330 طالبة أي ما نسبته 10% من مجموع مجتمع الدراسة الكلي البالغ عددها 3301 طالبة دراسات عليا في الجامعة الأردنية لنفس العام بالطريقة العشوائية، بواقع 2617 طالبة ملتحقة ببرامج الماجستير من الكليات العلمية والإنسانية و684 طالبة ملتحقة ببرامج الدكتوراه من الكليات العلمية والإنسانية. وفيما يلي جدول يوضح أعداد طلبة الجامعة الأردنية موزعين حسب الكليات والدرجات للعام الدراسي 2013- 2014.

الجدول رقم (1): أعداد طلبة الجامعة الأردنية موزعين حسب الكليات والدرجات (الدراسات العليا) العام 2013 – 2014

الكلية / الدرجة	الماجستير			الدكتوراه		
	انثى	ذكر	المجموع	انثى	ذكر	المجموع
الآثار والسياحة	14	7	21			
الآداب	161	106	267	91	140	231
الأعمال	348	357	705	17	47	64
التربية الرياضية	32	49	81	27	61	88
التمريض	57	41	98	27	17	44
الحقوق	43	112	155	24	82	106
الزراعة	83	23	106	30	32	62
الشريعة	162	173	335	69	174	243
الصيدلة	77	24	101	15	1	16
الطب	233	217	450			
العلوم	147	109	256	67	64	131
العلوم التربوية	466	176	642	260	205	465
الفنون والتصميم	12	17	29			
اللغات الأجنبية	117	23	140	48	16	64
الملك عبدالله الثاني لتكنولوجيا المعلومات	98	75	173	8	5	13
الهندسة والتكنولوجيا	313	221	534	1	3	4
طب الأسنان	16	19	35			
علوم التأهيل	13	3	16			
كلية الدراسات الدولية والعلوم السياسية	172	153	325			
مركز دراسات المرأة	53	1	54			
المجموع العام	2617	1906	4523	684	847	1531

أداة الدراسة ومتغيراتها:

بعدالاطلاع على الأدبيات والمقاييس والأبحاث التي تناولت موضوع الدوافع النفسية الاجتماعية تم بناء مقياس للدوافع النفسية الاجتماعية استرشادا بالمقاييس التالية:

أ- مقياس الحاجات النفسية من إعداد ديسي ورايان (2000) ترجمة وتقنين محمد عليان (2005) والوارد في القطناني (2011).

ب- مقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحثين ملحم وباكير (2012)

ج– مقياس مستوى الطموح:من إعداد الحيدري (2012).

د –مقياس تحقيق الذات: من إعداد ديفيس وبوكماستر (1985) وقام الباحث حافظ (1994) بتعريبه وتقنينه.

هــ– مقياس الحاجات النفسية للشباب: من إعداد أنور الشرقاوي (1984).

ز- مقياس تشخيص حاجات الأفراد الذي أعده لوسيير (2002) وترجمه وقننه جمال الدباغ وبشرى هاشم (2011).

ح- مقياس دافعية الإنجاز: من إعداد الغامدي (2009).

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من 64 فقرة موزعة على ثمانية دوافع أو مجالات هي:

1- دافع تحقيق الذات: الفقرات (1-8) وينطوي على بعد المثابرة والصبر والتركيز، والإبداع والابتكار.

2- دافع الإنجاز: الفقرات (9-16) وينطوي على بعد القدرة، والمنافسة والتحدي، والتوجه للمستقبل.

3- دافع الاستقلال: الفقرات (17- 24) ويتضمن أبعاد الحرية، والاستقلالية الذاتية، والقدرة على اتخاذ القرارات.

4- دافع تحقيق مكانة اجتماعية: الفقرات (25-32) وينطوي على بعد تحقيق مكانه اجتماعية مرموقة، والكفاءة، والشهرة وحب الظهور.

5- مستوى الطموح: الفقرات (33-40) وينطوي على بعد السعي للتفوق، والمثابرة والجد في العمل، والتوجه للحياة، والكفاءة في الأداء.

6- دافع القيادة والسيطرة: الفقرات (41- 48) وينطوي على بعد التزعم والسيطرة، والمبادرة والقيادة، والمنافسة والتحدي، وقوة الشخصية.

7-الحاجة إلى تحمل المسؤولية الأكاديمية: الفقرات (49- 56) ويحقق أبعاد الاستقلالية وتحمل المسؤولية، والالتزام، ونتائج العواقب عن الأعمال.

8-دافع الانتماء: الفقرات (57- 64) ويحقق أبعاد الانتماء إلى الجماعة، والمشاركة، وتحمل المسؤولية، ومراعاة شعور الآخرين.

تألفت الاستبانة من جزئين: الجزء الأول الذي يشتمل على المتغيرات المستقلة الديموغرافية وعددها ستة متغيرات وهي (العمر والحالة الاجتماعية والبرنامج والكلية ومستوى الدخل ومستوى تعليم الوالدين). أما الجزء الثاني فيتضمن المتغير التابع وهو مجمل الدوافع النفسية الاجتماعية التي انقسمت إلى ثمانية دوافع بواقع ثماني فقرات لكل دافع، لتتكون الاستبانة من 64 فقرة.

صدق المحكمين:

عرضت الباحثة المقياس بصيغته الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية ومن ذوي الاختصاص من كلية العلوم التربوية وكلية الآداب بقسميه علم الاجتماع وقسم العمل الاجتماعي، ومركز دراسات المرأة لإبداء رأيهم حول مدى ملاءمة الفقرات للمجالات أو الدوافع التي صيغت لقياسها، ولبيان سلامة لغتها ووضوح أهدافها.وقد تفضل الأساتذة بمراجعة المقياس وإبداء رأيهم في ملاءمته لقياس الدوافع النفسية الاجتماعية للنساء الأردنيات الملتحقات ببرامج الدراسات العليا. وقد أجاب الأساتذة الأفاضل بأن المقياس مناسب وفيه المعلومات المطلوبة مع ضرورة اجراء بعض التعديلات على فقراته.وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين تمت إعادة صياغة بعض الفقرات واستبدال بعضها الآخر والبقاء على الفقرات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة 80% حتى خرج المقياس في صورته النهائية. ويوضح الملحق رقم (2) المقياس في صورته الأولية (قبل التعديل)، في حين يوضح الملحق رقم (3) المقياس بعد إجراء التعديلات عليه.

ثبات أداة الدراسة:

أ- عينة استطلاعية: تم اختيار عينة ضابطة (pilot test) تتكون من 30 طالبة ملتحقات ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من خارج عينة الدراسة، للتحقق من مدى ثبات أداة الدراسة. باستخدام معامل الثبات كرومباخ الفا وتم أيضا استخدام معامل الارتباط بيرسون بغرض فحص النسق الداخلي لأسئلة الدراسة، وتبين أن معامل الثبات (كرومباخ الفا) لجميع أسئلة الدراسة 75.7% حيث يعدّ مناسب لأغراض الدراسة الحالية، وتبين النتائج في االجدول رقم (3) وأن معامل الفا يختلف باختلاف الدافع حيث تراوح المعدل بين 63.8 لدافع الاستقلال و 82.5 لدافع الانتماء. كان لجميع المتغيرات 77% أي أعلى من 60% وبذلك تعدّ مناسبة لأغراض الدراسات الإنسانية عموما والدراسة الحالية خصوصا. ونلاحظ أن أعلى قيمة لمعامل الفا كانت للمتغير(دافع الانتماء=82.5%).

الجدول رقم (2): اختبار الثبات لمتغيرات الدراسة (الدوافع) باختبار معامل كرونباخ الفا

الدافع	عدد الفقرات	معامل الثبات (α)
تحقيق الذات	8	%64.23
الإنجاز	8	%79.6
الاستقلال	8	%63.8
تحقيق مكانة اجتماعية	8	%64.6
مستوى الطموح	8	%75.0
القيادة والسيطرة	8	%75.3
تحمل المسؤولية	8	%74.6
الانتماء	8	%.82.5
الدوافع ككل	64	%77

ب- الاتساق الداخلي للأداة: وكان معامل الاتساق الداخلي لجميع أسئلة يتراوح بين (0.2-0.8) مما يدل على أن جميع أسئلة الدراسة كانت ملائمة لتحقيق الغاية منها. ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لجميع فقرات الأداة. ويوضح الجدول التالي درجة اتساق اداة الدراسة.

الاجراءات و التحليل الإحصائي:

تم توزيع 330 استبانة على الطالبات من مجتمع العينة الكلي، تم استرجاع 307 استبانة وتم استبعاد 26 من مجموع الاستبانات لعدم صلاحيتها للتحليل الاحصائي. واستقرت العينة على 281 طالبة مفحوصة. استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)، معتمدة على الأساليب الإحصائية ذات العلاقة للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار فرضياته، وفيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد تم اعتماد التدرج الثلاثي لمقياس ليكرت للتصحيح (تنطبق علي تماما ، تنطبق علي بدرجة متوسطة، لا تنطبق علي)، بدرجات 3، 2، 1، على التوالي، وباعتماد الدرجة (2) كمقياس للتصحيح .

تم استخدام برنامج SPSSلتحليل النتائج اضافة الى استخدام التكرارات و المئوية و المتوسطات الحسابية عند توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية ومستوياتها، وكانت على النحو التالي:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة %
أقل من 25	147	52.4
25–35 سنة	101	35.9
35 سنة فأكثر	33	11.7
المجموع	281	100.0

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن نسبة الأفراد الذين تقل أعمارهم عن 25 سنة بلغت (52.4%) بينما بلغت نسبة الأفراد التي تتراوح أعمارهم بين ال (25–35) سنة (35.9%)، وبلغت نسبة الأفراد التي تراوح أعمارهم من 35 فأكثر (11.7%) من عينة الدراسة.

الجدول رقم (4): توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة	التكرار	النسبة %
عزباء	178	63.3
متزوجة	95	33.8
مطلقة	8	2.8
أرملة	–	–
المجموع	281	100.0

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (4) أن نسبة توزيع أفراد العينة عند مستوى عزباء كانت (63.3%)، في حين بلغت نسبة توزيع الأفراد عند مستوى متزوجة (33.8%)، وبلغت

نسبة الأفراد عند مستوى مطلقة (2.8%) من عينة الدراسة، ولم تسجل أي حالة لأفراد العينة عند مستوى أرملة.

الجدول رقم (5): توزيع أفراد العينة حسب الحالة الوظيفية

الحالة الوظيفية	التكرار	النسبة %
تعمل	137	48.8
لا تعمل	144	51.2
المجموع	281	100.0

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (5) أن نسبة توزيع أفراد العينة في متغير الحالة الوظيفية عند مستوى تعمل كانت (48.8%) بينما بلغت نسبة توزيع الأفراد عند مستوى لا تعمل (51.2%).

الجدول رقم (6): توزيع أفراد العينة حسب البرنامج

البرنامج	التكرار	النسبة %
دكتوراه	57	20.3
ماجستير	224	79.7
المجموع	281	100.0

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (6) أن نسبة توزيع افراد العينة في متغير البرنامج عند مستوى الدكتوراه (20.3%) بينما بلغت نسبة توزيع الأفراد عند مستوى ماجستير (79.7%).

الجدول رقم (7): توزيع أفراد العينة حسب الكلية

الكلية	التكرار	النسبة %
علمية	125	44.5
إنسانية	156	55.5
المجموع	281	100.0

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (7) أن نسبة توزيع أفراد العينة في متغير الكلية عند مستوى الكليات العلمية بلغت (44.5%) بينما بلغت نسبة توزيع الأفراد عند مستوى الكليات الإنسانية (55.5%).

الجدول رقم (8): توزيع أفراد العينة حسب مستوى الدخل

مستوى الدخل	التكرار	النسبة %
أقل من 500 دينار	24	8.5
ما بين 500–700 دينار	67	23.8
بين700–1000 دينار	90	32.0
أكثر من 1000 دينار	100	7.35
المجموع	281	100.0

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (8) أن نسبة توزيع أفراد العينة حسب مستوى الدخل وبالدينار الأردني عند مستوى أقل من 500 دينار كانت (8.5%), في حين بلغت نسبة توزيع أفراد العينة لمستوى الدخل عند مستوى 500– 700 دينار (23.8%). أما عند مستوى 700–1000 دينار فقد وصلت النسبة إلى (32.0%) بينما بلغت نسبة من زاد مستوى دخلهم عن الألف دينار (35.7) وهي الأعلى بين النسب.

2. الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على فقرات الدراسة:

يهدف هذا الجزء إلى عرض النتائج الإحصائية لمعالجة البيانات التي أفرزتها الاستبانة؛ من حيث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي كما يلي:

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دافع تحقيق الذات

رقالفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أهتم برأي الآخرين في شخصي	2.1673	.61858
2	لدي القدرة على الصبر حتى أصل إلى غايتي	2.5730	.59986
3	لدي قدرة شديدة على التركيز في المهمات التي أقوم بها	2.4733	.57337
4	يحلو لي الحصول على ما أريد بصرف النظر عن الكيفية التي أحصل بها عليه	1.6014	.75913
5	شخصيتي تتسم بالدقة وأميل للابتكار حتى في أمور حياتي البسيطة	2.3559	.62224
6	في الغالب أنا المسؤولة عن فشلي في إنجاز الأشياء التي أرغب في تحقيقها	2.3630	.67341
7	عندما أفشل فإني لا أستسلم وأحاول مرة تلو الأخرى	2.5623	.57681
8	أعرف قدراتي بشكل جيد وكيفية استغلالها	2.5018	.60430
	المجموع	2.3247	.31795

تبين النتائج في الجدول رقم (9) التي تتعلق بآراء أفراد العينة حول دافع تحقيق الذات أن اتجاهات إجابات العينة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات؛ حيث أن متوسطها الحسابي أعلى من متوسط أداة القياس (2)، ما عدا الفقرة رقم (4) "يحلو لي الحصول على ما أريد بصرف النظر عن الكيفية التي أحصل بها عليه" وحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.6014) وانحراف معياري (.75913)، أي أقل من المتوسط الحسابي لأداة القياس، وهي فقرة سلبية تشير إلى اتجاه الطالبات الإيجابي بتجنب هذا النوع من السلوك. ونلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم (2) "لدي القدرة على الصبر حتى أصل إلى غايتي" حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.5730) بانحراف معياري (.59986).

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دافع الإنجاز

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	أنا دائمة التفكير بطرق تطوير ذاتي	2.6406	.56283
10	يعتبر القيام بأي عمل بالنسبة لي شيء مهم	2.5694	.60621
11	لدي استعداد قوي للدخول في أي منافسةلإتمام دراساتي العليا	2.6335	.55820
12	كثيرا ما أفكر في مستقبلي الأكاديمي	2.7224	.48679
13	لدي أهداف بعيدة المدى متعلقة بتعليمي	2.6406	.56914
14	أميل إلى التحدي الأكاديمي	2.4448	.63638
15	أرى أن نجاح كثير من الناس هي مسألة حظ	1.7117	.73594
16	أرغب بأداء المهمات الصعبة في التعليم الأكاديمي	2.3416	.61876
	المجموع	2.4631	.33295

تبين النتائج في الجدول رقم (10) المتعلقة بآراء أفراد العينة حول دافع الإنجاز أن اتجاهات إجابات العينة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات؛ حيث إن متوسطها الحسابي أعلى من متوسط أداة القياس (2)، ما عدا الفقرة رقم (15) "أرى أن نجاح كثير من الناس هي مسألة حظ " وحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.7117) وانحراف معياري (.73594)، أي أقل من المتوسط الحسابي لأداة القياس، وهي فقرة سلبية تشير إلى اتجاه الطالبات الإيجابي برفض هذا النوع من التفكير. ونلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم (12) "كثيرا ما أفكر في مستقبلي الأكاديمي" حصلت على أعلى متوسط حسابي (2. 7224) وبانحراف معياري (.48679).

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دافع الاستقلال

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
17	أشعر أنني حرة في تحديد نمط حياتي	2.3950	.68440
18	أعاني من ضغوط في حياتي	2.2071	.72336
19	أعيش لنفسي ولا يوجد لي علاقات اجتماعية كثيرة	1.7616	.75835
20	أستطيع تعلم مهارات جديدة ومهمة	2.5694	.57600
21	عادة أشعر بنشوة الإنجاز جراء النشاطات الأكاديمية التي أقوم بها	2.6085	.58840
22	في العادة لا أشعر بأنني قادرة على القيام بواجباتي الدراسية كما يجب	2.0747	.67989
23	أتخذ قراراتي بنفسي	2.5125	.57385
24	نادرا ما يؤثر الآخرون في تحديد أولوياتي	2.2776	.65013
	المجموع	2.3008	.29765

تبين النتائج في الجدول رقم (11) المتعلقة بآراء أفراد العينة حول دافع الاستقلال أن اتجاهات إجابات العينة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات؛ لأن متوسطها الحسابي أعلى من متوسط أداة القياس (2)، ما عدا الفقرة رقم (19) "أعيش لنفسي ولا يوجد لي علاقات اجتماعية كثيرة" وحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.7616) وانحراف معياري (.75835)، أي ّقل من المتوسط الحسابي لأداة القياس، وهي فقرة سلبية تشير إلى الانعزالية، وتعكس هذه النتيجة اتجاه الطالبات الإيجابي نحو رفض الانعزال والاتجاه نحو التواصل مع الجماعة وقيم المشاركة. ونلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم (21) "عادة أشعر بنشوة الإنجاز جراء النشاطات الأكاديمية التي أقوم بها" حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.6085) بانحراف معياري (.58840).

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دافع تحقيق مكانة اجتماعية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	أتمنى الوصول إلى مكانه اجتماعية عالية	2.6868	.54916
26	أحب الحصول على التقدير من الآخرين	2.6228	.52785
27	أسعى إلى مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم	2.5907	.59141
28	أحب أن يعاملني الآخرون باهتمام كبير	2.4235	.64533
29	أحب التفاخر بمستواي التعليمي أمام الآخرين	1.8719	.76389
30	أحب أن يستشيرني زملائي في قراراتهم	2.2883	.66989
31	أحب أن يكون لي علاقات اجتماعية واسعة	2.2847	.71019
32	أرغب أن يرى الآخرون إنجازاتي	2.2740	.71689
	المجموع	2.3008	.29765

تبين النتائج في الجدول رقم (12) التي تتعلق بآراء أفراد العينة حول دافع تحقيق مكانة اجتماعية أن اتجاهات إجابات العينة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات؛ إذ إن متوسطها الحسابي أعلى من متوسط أداة القياس (2)، ما عدا الفقرة رقم (29) "أحب التفاخر بمستواي التعليمي أمام الآخرين" وحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.8719) وانحراف معياري (.76389)، أي أقل من المتوسط الحسابي لأداة القياس، وهي فقرة تشير إلى حب الظهور، وتعكس هذه النتيجة اتجاه الطالبات الإيجابي نحو رفض التفاخر على الآخرين مع المحافظة على رغبة الطالبات بالتقدير الاجتماعي. ونلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم (25) "أتمنى الوصول إلى مكانه اجتماعية عالية" حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.6868) بانحراف معياري (.54916)، وهي الفقرة التي تمثل دافع تحقيق مكانة اجتماعية عالية.

الجدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دافع مستوى الطموح

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
33	أرى أن طموحي التعليمي لا يتوقف عند حد	2.6014	.57743
34	أعمل بكل طاقتي لتحقيق أهدافي	2.6192	.54856
35	أعتبر نفسي مجدة أكثر من غيري	2.3643	.66355
36	أشعر بالراحة الكاملة بعد أداء العمل على أكمل وجه (ولا أهدأ حتى أنهيه)	2.6619	.56342
37	أستطيع القيام بأكثر من عمل في آن واحد	2.3488	.68092
38	لا أستسلم للفشل والإحباط	2.5694	.54411
39	أرغب في العمل الذي فيه الكثير من التحدي	2.4377	.61864
40	أرغب في عمل يشعرني بالتأثير على الآخرين	2.5231	.59791
	المجموع	2.3803	.39946

تبين النتائج في الجدول رقم (13) التي تتعلق بآراء أفراد العينة حول مستوى الطموح أن اتجاهات إجابات العينة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات؛ إذ إن متوسطها الحسابي أعلى من متوسط أداة القياس (2)، ونلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم (36) "أشعر بالراحة الكاملة بعد أداء العمل على أكمل وجه (ولا أهدأ حتى أنهيه) " حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.6619) بانحراف معياري (.56342).

الجدول رقم (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دافع القيادة والسيطرة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
41	أجد المتعة عند المنافسة والفوز	2.6940	.54010
42	في المواقف التي لا يوجد لها قائد واضح أميل إلى التقدم وأخذ زمام المبادرة	2.4235	.66710
43	أشعر بالسرور عندما أقوم بدور قيادي	2.4947	.64984
44	أتصدى للأشخاص الذين يقومون بأعمال غير مقنعة بالنسبة لي	2.3772	.64369
45	أحاول التأثير في الآخرين لكي يدركوا طريقتي في العمل	2.3381	.66247
46	أشعر بالسرور عندما أواجه تحديا صعبا	2.3238	.71096
47	أستمتع بالانضمام إلى العديد من المجموعات والجمعيات	2.2491	.72349
48	أرغب في عمل يشعرني بالتأثير على الآخرين	2.3594	.66197
	المجموع	2.5158	.35299

تبين النتائج في الجدول رقم (14) التي تتعلق بآراء أفراد العينة حول دافع القيادة والسيطرة أن اتجاهات إجابات العينة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات؛ لأن متوسطها الحسابي أعلى من متوسط أداة القياس (2). ونلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم (43) "أشعر بالسرور عندما أقوم بدور قيادي" حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.4947) بانحراف معياري (.64984).

الجدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دافع تحمل المسؤولية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
49	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	2.5302	.59759
50	أهتم بنتيجة أعمالي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط	2.6512	.53393
51	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح	2.5338	.67594
52	إذا نجحت في عملي فأنا سبب النجاح وإذا فشلت فالآخرون هم سبب فشلي	1.5267	.72222
53	تحمل المسؤولية أمر يضايقني	1.9964	.78603
54	أنا أتحمل المسؤولية عن أعمالي	2.6975	.55191
55	أواظب على حضور محاضراتي باستمرار	2.7367	.54939
56	أنتقي أصدقائي بنفسي دون تأثير من الآخرين	2.7616	.50365
	المجموع	2.4075	.40145

تبين النتائج في الجدول رقم (15) التي تتعلق بآراء أفراد العينة حول دافع تحمل المسؤولية أن اتجاهات إجابات العينة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات؛ حيث إن متوسطها الحسابي أعلى من متوسط أداة القياس (2)، ما عدا فقرتين وهما الفقرة رقم (52) "إذا نجحت في عملي فأنا سبب النجاح وإذا فشلت فالآخرون هم سبب فشلي" وحصلت على متوسط حسابي مقداره (1.5267) وانحراف معياري (.72222)، والفقرة رقم (53) "تحمل المسؤولية أمر يضايقني" أي أقل من المتوسط الحسابي لأداة القياس، وتعكس هذه النتيجة اتجاه الطالبات الإيجابي نحو تحمل المسؤولية. ونلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم (56) "أنتقي أصدقائي بنفسي دون تأثير من الآخرين" حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.7616) بانحراف معياري (.50365).

الجدول رقم (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دافع الانتماء

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
57	أحب الناس الذين أختلط بهم	2.6157	.55578
58	الناس في غالب الأحيان يقدرون ما أقوم به من أعمال	2.3665	.58933
59	أعبر عن آرائي وأفكاري بشكل حر ومستقل	2.6121	.57545
60	الناس الذين أتعامل معهم يقدرون مشاعري ويضعونها بعين الاعتبار	2.3523	.62141
61	أستمتع بالعمل الذي يتطلب جهدا مشتركاً	2.3772	.68664
62	في حياتي اليومية أقوم عادة بما يطلب مني	2.5160	.63858
63	لا يوجد أمامي فرص كثيرة لكي أقرر بنفسي كيفية القيام بمهامي اليومية	2.0391	.71855
64	أتميز بالعمل الفردي أكثر من العمل المشترك	2.4555	.65926
	المجموع	2.4293	.24675

تبين النتائج في الجدول رقم (16) التي تتعلق بآراء أفراد العينة حول دافع تحمل المسؤولية أن اتجاهات إجابات العينة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات؛ حيث إن متوسطها الحسابي أعلى من متوسط أداة القياس (2). ونلاحظ من خلال الجدول أن الفقرة رقم (57) "أحب الناس الذين أختلط بهم" حصلت على أعلى متوسط حسابي (2.6157) بانحراف معياري(55578.).

الفصل الرابع

النتائج

- الإجابة على أسئلة الدراسة
- مناقشة النتائج
- التوصيات

أولا: الإجابة عن أسئلة الدراسة

للإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة، تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لمعرفة مدى ملاءمة النتائج لأهداف الدراسة وعلاقتها مع الدراسات السابقة. ونشير إلى أن الدرجة الكلية للقياس (3) والمتوسطة (2) والمتدنية (1). وبحسب النتائج أدناه فقد اعتبرت المتوسطات 2.00 –2.25 متوسطة، والمتوسطات 2.26 –2.60 مرتفعة، والمتوسطات 2.61–2.80 مرتفعة جدا.

السؤال الأو ل: هل للدوافع النفسية الاجتماعية اثر على التحاق المرأة ببرامج الدرسات العليا في الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار فيما إذا كان هنالك علاقة ما بين الدوافع النفسية الاجتماعية وبين التحاق المرأة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، من خلال اختبار onesamplet-test ، والجدول رقم (17) يبين نتائج التحليل

الجدول رقم (17): نتائج اختبار السؤال الأول

الدافع	الوسط الحسابي	المحسوبةt	الجدولية t	Sigمستوى الدلالة
تحقيق الذات	2.32	17.121	1.96	0.00
الإنجاز	2.46	23.315	1.96	0.00
الاستقلال	2.30	16.943	1.96	0.00
تحقيق مكانة اجتماعية	2.38	15.961	1.96	0.00
الطموح	2.51	24.496	1.96	0.00
القيادة والسيطرة	2.40	17.015	1.96	0.00
تحمل المسؤولية	2.43	29.163	1.96	0.00
الانتماء	2.41	22.092	1.96	0.00
الدوافع ككل	2.40	32.580	1.96	0.00

***تكون العلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$)**

تم استخدام التحليل الاحصائي باختبار t لعينة واحدة (One sample t-test) لاختبار السؤاللأول، حيث يعرض الجدول رقم (17) نتائج الاختبار. وتبين نتائج التحليل أن النموذج دال إحصائيا في تفسير معادلة العلاقة بين الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة والتحاقها ببرامج

الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.00) عند جميع الدوافع، في حين بلغت قيمة t المحسوبة (17.12، 23.31، 16.94، 15.96، 24.49، 17.01، 29.16، 22.09، 32.58) للدوافع تحقيق الذات، والإنجاز والاستقلال، وتحقيق مكانة اجتماعية، والطموح، والقيادة والسيطرة، وتحمل المسؤولية والانتماء على التوالي، وجميع هذه القيم أعلى من قيمة t الجدولية مما يؤشر على وجود علاقة بين الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة والتحاقها ببرامج الدراسات العليا. ونلاحظ أيضا من خلال الجدول أن قيمة t المحسوبة للدوافع ككل (32.58) تعدّ أعلى من قيمتها الجدولية مما يعزز النتيجة. ومن خلال ملاحظة الأوساط الحسابية لجميع الدوافع يمكن الإشارة إلى أن دافع الطموح حصل على أعلى وسط حسابي (2.51) مما يدل على أن اتجاهات عينة الدراسة كانت الأعلى نحو هذا الدافع.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير العمر؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA)، وكما هو موضح في الجدول رقم (18).

الجدول رقم (18): نتائج اختبار السؤال الثاني

المتغير	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة sig
العمر	2.22	3.0	0.11

*يكون التأثير ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α)

تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA) لاستخراج نتيجة السؤال الثاني، حيث يبين الجدول رقم (18)، أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير العمر (0.11)، في حين بلغت قيمة F المحسوبة (2.22) وتعتبر اقل من قيمتها الجدولية (3.0). ومن خلال النتائج نستخلص أنه لا توجد فروق بين الدوافع النفسية الاجتماعية لإقبال المرأة على برامج الدراسات العليا تعزى إلى متغير العمر.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA)، وكما هو موضح في الجدول رقم (19).

الجدول رقم (19): نتائج اختبار السؤال الثالث

المتغير	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة sig
الحالة الاجتماعية	1.735	3.0	0.178

***يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05)**

تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA) لاستخراج نتيجة السؤال الثالث، حيث يبين الجدول رقم (19)، أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير العمر (0.178)، في حين بلغت قيمة F المحسوبة (1.735) وهي أقل من قيمتها الجدولية (3.0). ومن خلال النتائج نستخلص أنه لا توجد فروق بين الدوافع النفسية الاجتماعية لإقبال المرأة على برامج الدراسات العليا تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير الحالة الوظيفية؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA)، وكما هو موضح في الجدول رقم (20).

الجدول رقم (20): نتائج اختبار السؤال الرابع

المتغير	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة sig
الحالة الوظيفية	1.52	3.0	0.218

***يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05)**

تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA) لاستخراج نتيجة السؤال الرابع، حيث يبين الجدول رقم (20)، أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير العمر (0.218)، في حين بلغت قيمة F المحسوبة (1.52) وهي أقل من قيمتها الجدولية (3.0). ومن خلال النتائج نستخلص أنه لا توجد فروق بين الدوافع النفسية الاجتماعية لإقبال المرأة على برامج الدراسات العليا تعزى إلى متغير الحالة الوظيفية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير البرنامج الاكاديمي؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA)، وكما هو موضح في الجدول رقم (21).

الجدول رقم (21): نتائج اختبار السؤال الخامس

المتغير	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة sig
البرنامج الأكاديمي	0.33	3.0	0.566

*يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05)

تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA) لاستخراج نتيجة السؤال الخامس، حيث يبين الجدول رقم (21)، أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير العمر (0.566)، في حين بلغت قيمة F المحسوبة (0.33) وتعتبر أقل من قيمتها الجدولية (3.0). ومن خلال النتائج نستخلص أنه لا توجد فروق بين الدوافع النفسية الاجتماعية لاقبال المرأة على برامج الدراسات العليا تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير نوع الكلية؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA)، وكما هو موضح في الجدول رقم (22).

الجدول رقم (22): نتائج اختبار السؤال السادس

مستوى الدلالة sig	قيمة F الجدولية	قيمة F المحسوبة	المتغير
0.00	3.0	17.25	**نوع الكلية**

*يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α)

تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA) لاستخراج نتيجة السؤال السادس، ويبين الجدول رقم (22)، أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير العمر (0.00)، في حين بلغت قيمة F المحسوبة (17.25) وتعتبر أعلى من قيمتها الجدولية (3.0). ومن خلال النتائج نستخلص وجود فروق بين الدوافع النفسية الاجتماعية لاقبال المرأة على برامج الدراسات العليا تعزى إلى متغير نوع الكلية.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير مستوى الدخل؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA)، وكما هو موضح في الجدول رقم (23).

الجدول رقم (23): نتائج اختبار السؤال السابع

مستوى الدلالة sig	قيمة F الجدولية	قيمة F المحسوبة	المتغير
0.164	3.0	1.71	**مستوى الدخل**

*يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α)

تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين (One way ANOVA) لاستخراج نتيجة السؤال السابع، ويبين الجدول رقم (23)، أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير العمر (0.164)، في حين بلغت قيمة F المحسوبة (2.22) وتعتبر اقل من قيمتها الجدولية (3.0). ومن خلال النتائج نستخلص أنه لا توجد فروق بين الدوافع النفسية الاجتماعية لإقبال المرأة على برامج الدراسات العليا تعزى إلى متغير مستوى الدخل.

ثانياً: مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

هل للدوافع النفسية الاجتماعية أثر على التحاق المرأة ببرامج الدرسات العليا في الجامعة الأردنية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين الدوافع النفسية الاجتماعية وبين التحاق المرأة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية؛ فقد بلغت المتوسطات الحسابية لجميع الدوافع 2.40 وهي نسبة مرتفعة نسبيا. وقد احتل دافع الطموح لدى المرأة أعلى نسبة من بين الدوافع الأخرى يليه دافع الإنجاز ثم دافع تحمل المسؤولية فالانتماء فدافع القيادة والسيطرة، وجاء دافع تحقيق مكانة اجتماعية في الترتيب السادس يليه دافع تحقيق الذات، وأخيرا جاء دافع الاستقلال في المرتبة الأخيرة. وتوصلت الدراسة إلى أن الدوافع النفسية الاجتماعية تؤثر تأثيرا مهما على قرار الالتحاق ببرامج الدراسات العليا وهو ما يتفق مع فرضية الدراسة وهدفها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يحيى (2012) التي توصلت إلى أن الطموح الشخصي كان على رأس الأسباب التي دعت الطالبات المتفوقات إلى الالتحاق ببرامج الماجستير. كما تتطابق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمري (2005) التي توصلت إلى أن الدوافع النفسية كانت على رأس الدوافع التي حدت بالطلبة الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الحكومية الثلاث الأردنية واليرموك ومؤتة، تلتها الدوافع الثقافية، فالعلمية، فالاقتصادية فالاجتماعية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة صبيحات (2004) التي لوحظ ارتفاع مؤشر الدوافع النفسية لدى الإناث والموظف الحكومي عند اتخاذ قرار الالتحاق ببرامج الدراسات العليا. كما اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الهباهبة وآخرون (2009) التي خلصت إلى أن الدوافع النفسية ثم الاجتماعية احتلت المركز الأول فالثاني بين الدوافع الأخرى لصالح الإناث. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة راي – بلاكلي (2011). حيث كانت نتائج الطالبات لصالح الدوافع النفسية من بين الدوافع الأخرى كالمهنية والتطور الوظيفي أو المنافسة في سوق العمل. كما اتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة أبو كليلة (1992) التي أظهرت أن تحقيق مستوى اجتماعي أفضل ثم الدافع المعرفي وراء التحاق الطالبات المصريات ببرامج الدراسات العليا.

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصبحي (2013) التي تمثلت الحاجات لدى عينتها في الحاجة إلى الثقافة والمعرفة، ثم الحاجات الاقتصادية، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات، تليها الحاجة إلى الاحتكاك والتفاعل وأخيراً الحاجة إلى تحقيق مكانة اجتماعية. كما اختلفت النتيجة أيضا مع نتائج دراسة ياسين (2011) التي خلصت إلى أن الدافع المادي كان ذا تأثير واضح على قرار التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا من كلا الجنسين، ومع نتيجة القطناني (2011) التي تقدم فيها دافع الانتماء على الدوافع عامة لدى الجنسين. وتختلف نتائج البحث الحالي أيضا مع نتيجة مصطفى (1995) التي خلصت إلى أن الدافع العلمي كان الأول بين الدوافع تلاه الدافع الاجتماعي فالمهني فالاقتصادي فعامل البطالة مع مؤشر عال للدوافع النفسية لدى الإناث من الكليات الإنسانية. أضف إلى اختلاف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سكوت (2005) الذي لم يلحظ وجود أية فروق ذات دلالة لصالح الدوافع النفسية لدى قرار التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا. في حين حظي الدافع المادي بنسبة 90% من بين الدوافع. وقد تعكس هذه النتيجة طريقة تفكير الأفراد في المجتمعات الغربية التي تعزز القيم العملية والمصالح المادية.

استنادا إلى ما تقدم يمكن القول إن هذه النتيجة تعزز ما ذهبت اليه الباحثة من أن الدوافع النفسية الاجتماعية هي سبب رئيسي يدفع الإناث للالتحاق ببرامج التعليم العالي في الأردن. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حاجة المرأة الاردنية إلى الشعور بالتعزيز والقيمة الذاتية والاتساق النفسي فتتجه لإشباع هذه الحاجة بتحقيق طموحها عن طريق زيادة مستواها التعليمي وتعزيز مكانتها الاجتماعية.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير العمر؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الدوافع النفسية الاجتماعية للنساء الملتحقات ببرامج الدراسات العليا تعزى إلى متغير العمر. وتتفق هذ النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (2005) ودراسة ياسين (2011) ودراسة الهباهبة وآخرون (2009) التي لم يثبت للعمر لدى الإناث فيها أية دلالة خاصة على دوافعهن بشكل عام والدوافع النفسية

بشكل خاص. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى استمرارية الإصرار ومثول الدوافع النفسية لدى المرأة الأردنية في إتمام تعليمها العالي خلال مراحلها العمرية المختلفة، وصحيح أن الفئات العمرية التي تم فحصها في هذه الدراسة متباينة وتغطي مساحة واسعة من الأعمار (23–47) –بحسب إجابات أفراد العينة– الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى التحسن في ظروف المرأة الأردنية المادية والاجتماعية والبيئية، وبرغم تباعد فترات الدراسة لدى بعض الطالبات إلا ان عزيمتهن وإصرارهن على تحقيق طموحهن وتحقيق ذواتهن ما زلال قائماً. وتستطيع المرأة في ظل هذه الظروف أن توائم بين متطلبات حياتها الاجتماعية في مختلف مراحلها العمرية. ويتضح من النتائج أن النسبة الأكبر من الطالبات الملتحقات ببرامج الدراسات العليا كن من الفئة العمرية الأقل من 25 سنة. ويمكن تفسير ذلك بمتابعة المرأة دراستها فور التخرج من مرحلة البكالوريوس وربما قبل الزواج أو الالتحاق بعمل مما يسهل المهمة ويدفع بقرار الالتحاق بالدراسات العليا. علما بان الدوافع لم تتأثر بالمرحلة العمرية كما ذكر سابقا.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية؟

وعن سؤال ما إذا كان للحالة الاجتماعية للطالبات أثر على دوافعهن النفسية الاجتماعية لإتمام دراستهن العليا فلم تظهر النتائج أية دلالة تذكر تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الهبابهة وآخرون (2009) ودراسة ياسين (2011) ودراسة العمري (2005). كما وتتفق هد النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2006) التي أكدت أن التحاق
النساءالأردنياتالعاملاتببرامجالدراساتالعليافيالجامعاتالأردنيةيؤثرتأثيراًإيجابيًاعلىحياةأسرهنالاجتماعيةوالاقتصاديةوالنفسيةمنوجهةنظرالنساءالعاملاتومنوجهةنظر أزواجهن. وتبين دراسة الخالدي أيضا أن الزوج والأبناء على قدر عال من التفهم وأن الأسرة تعمل بجميع أفرادها لمواجهة الأعباء المترتبة على التحاق الأم والزوجة ببرامج الدراسات العليا. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة صبيحات (2004) التي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات غير المتزوجات في مجال التوافق الدراسي. وقد تتفق هذه النتيجة مع نتيجة البحث الحالي بدرجة جزئية؛ أي بالازدياد الملحوظ لأعداد الفتيات غير المتزوجات والملتحقات ببرامج الدراسات العليا، إذا ما قارنا بين نسبة النساء الملتحقات ببرامج الدراسات العليا من غير المتزوجات التي كانت أعلى مرتين من نسبة النساء المتزوجات.وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى

تأخر سن الزواج للفتاة الأردنية الى 26 عاما، مما يعد متأخرا نسبيا إذا ما قورن بمتوسط سن الزواج للإناث عام 1961 إلى 17 عاما. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قدرة المرأة الأردنية على المواءمة بين أعبائها المختلفة وبين أعبائها الدراسية سواء في كونها زوجة أوأم، أو في كونها عزباء طالما توفرت لديها الرغبة والدافعية لمتابعة دراستها. ولم تثنها تلك الأعباء عن تحقيق ذاتها واستمرارية تقدمها الأكاديمي الأمر الذي سبقت الإشارة إليه في دعم الزوج والأهل للمرأة العاملة الطامحة إلى استكمال تعليمها العالي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير الحالة الوظيفية؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الوظيفية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (2006) التي أوصت بضرورة دعم المرأة العاملة والمنتسبة إلى برامج الدراسات العليا لقدرتها على المواءمة بين العمل والدراسة. ولوحظمنالنتائجأنالتحاقالمرأةالعاملةببرامجالدراساتالعليلاينعكسإيجابًاعلىحياةالأسرةمنوجهةنظرالزو جات،والأزواج،والأبناء؛ إذ إن للتطورات المجتمعية دور في تسهيل مهمة المرأة عن ذي قبل. فقد انتشرت دور الحضانة لأطفال المرأة العاملة، كما أن قانون العمل ينصف الأم العاملة في منحها الإجازات المرضية وإجازات الأمومة وغيرها من التسهيلات. ولم تشر أي من الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة إلى وجود فروق لصالح أو ضد متغير الحالة الوظيفية على دوافع المرأة النفسية الاجتماعية أو الدوافع عموما لالتحاق النساء الأردنيات ببرامج التعليم العالي. الأمر الذي تعززه نتائج توزيع العينة التي أظهرت تقارباً في نسب النساء العاملات من غير العاملات بدرجة كبيرة، مما يؤكد عدم تأثير الحالة الوظيفة أو تأثير ظروف العمل على قرار متابعة الدراسات العليا. بل قد يكون دافعا للواتي لا يعملن للحصول على وظيفة، ودافعا للواتي يعملن للترقية أو الحصول على وظيفة افضل.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير البرنامج الأكاديمي؟

اتضح من نتيجة الدراسة الحالية عدم وجود علاقة ذات دلالة خاصة تعزى إلى متغير البرنامج الأكاديمي (ماجستير/ دكتوراه) مع دوافع الطالبات النفسية الاجتماعية للالتحاق ببرامج الدراسات العليا. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الهباهبة وآخرون (2009) ودراسة ياسين (2011) ودراسة العمري (2005). في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مصطفى

(1995) التي أظهرت وجود فروق في المتوسطات الحسابية لمتغير البرنامج لصالح طلبة الماجستير من الكليات العلمية عند مستوى الدوافع الاقتصادية. كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة راي–بلاكي (2011) في نوع البرنامج لصالح طالبات الدراسات العليا أكثر من الطلاب لصالح برنامج الماجستير. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه لا اختلاف في نظرة ودوافع الطالبات بحسب البرنامج الأكاديمي. ذلك أن الطموح هو نفسه، والمرأة هي نفسها، والدوافع وراء التحاق الطالبات ببرامج الدكتوراه هي ذاتها التي دفعت الطالبات للحصول على درجة الماجستير أو لا . وهذا يشير إلى قوة الدوافع النفسية وتأصلها في إدراك المرأة الأردنية ووعيها بأهمية تحقيق ذاتها ومكانتها الاجتماعية وإرضاء طموحها. أضف إلى المزايا والإيجابيات التي تعود على المرأة من خلال مواصلة تعليمها العالي خاصة إذا ما خبرت المرأة ذلك بعد نيل درجة الماجستير والمكتسبات التي ترتبت عليها. وعند محاولة ربط هذه النتيجة بنتيجة توزيع عينة الدراسة التي تبين أن نسبة الطالبات الملتحقات بالدكتوراه كانت ادنى بكثيرمن نسبة الطالبات المتحقات ببرامج الماجستير،يتضح أن تلك النتيجة تتواءم مع النسبة العامة للطالبات الملتحقات ببرامج الدكتوراه والماجستير في الجامعة الأردنية، فلم تختلف، وأن الدافعية لم تختلف لدى الطالبات باختلاف الدرجة العلمية. ويمكن إرجاع اختلاف أعداد الطالبات في البرنامجين إلى ارتفاع تكاليف دراسة الدكتوراه من جهة وإلى الصعوبات التي ترافق نيل هذه الدرجة إضافة إلى العوائق الاقتصادية التي قد تؤخر عملية الالتحاق ببرنامج الدكتوراه.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير نوع الكلية؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح متغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مصطفى (1995) التي كانت أظهرت وجود ارتفاع في مؤشر الدافع النفسي لدى طلبة الكليات الإنسانية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صبيحات (2004) التي لم تظهر أية فروق خاصة تتعلق بالكلية على صعيد الدوافع ككل. كما لم تظهر دراسة ياسين (2011) أي فروق تذكر لصالح الكلية على الدوافع. كذلك كانت نتيجة دراسة الهباهبة وآخرون (2009). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى احتمالية الشعور المتدني للطالبات في الكليات الإنسانية بسببالنظرة المجتمعية السائدة حول التخصصات الإنسانية عموما وسهولتها وتدني درجات القبول فيها. الأمر الذي تحتاج الطالبة في الكليات الإنسانية معه إلى زيادة ثقتها بنفسها وتعزيز التقدير الاجتماعي لديها. ويشار الى أن أعداد الطلبة في الكليات الإنسانية أكثر من أعداد الطلبة في الكليات العلمية. مما يعزز نتيجة الدراسة ويؤكدها.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع النفسية الاجتماعية تعزى إلى متغير مستوى الدخل؟

أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير مستوى الدخل في الدوافع النفسية الاجتماعية علما بأن غالبية الطالبات المفحوصات كن من الطبقة الاجتماعية المتوسطة التي تراوح دخل الأسرة فيها بين 700–2000 دينار أردني، وتجدر الإشارة إلى أن السؤال قد طرح على الطالبات بذكر جميع مصادر الدخل لأسرهن، مما يترتب عليه جمع مصادر الدخل من كافة الأفراد الذين يساهمون في دخل الأسرة والإنفاق على تعليم أبنائها سواء أكان أبا أم أما وأخوة وأخوات وأزواج. وحتى الطالبة نفسها إذا ما كانت تعمل. الأمر الذي يشير إلى حالة الطالبات الاقتصادية الجيدة. الأمر الذي من شأنه أن يسهل عملية اتخاذ قرار مواصلة التعليم العالي ويدعم الطالبة نفسيا لدى تأمين مصدر دخل يساعدها ماديا. وهي النتيجة التي تتفق عموما مع نتيجة دراسة الخالدي (2006) التي خلصت إلى عدم تأثر أسر المرأة الدارسة والعاملة اقتصاديا. إلا أن نتائج توزيع العينة بين فئات مستوى الدخل تظهر تباينا ملحوظا وتشير إلى أنه كلما ارتفع معدل الدخل كلما زاد الإقبال على الدراسات العليا نظرا لارتفاع تكاليفها كما أشير سابقا. وأن النتيجة لم تظهر أية فروق فردية بين الطالبات إنما يعود إلى المستوى الاقتصادي فقط لا غير. وليس إلى تغير الدافعية بتغير الحالة المادية أو مستوى الدخل فقد تكون الطالبات ذوات الدخل المتدني أكثر رغبة بمتابعة التعليم العالي لتغيير ظروف حياتهن إلى الأحسن.

وعن سؤال الطالبات عن العلاقة بين المعدل التراكمي والدوافع النفسية الاجتماعية لالتحاق النساء ببرامج الدراسات العليا، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المعدل التراكمي. فقد أجابت الغالبية العظمى (من الطالبات اللواتي أجبن عن هذا السؤال) أن المعدل التراكمي يندرج تحت درجة "جيد جداً" وهو المعدل المفترض لطلبة الدراسات العليا. وبالتالي فلم يكن ذا دلالة خاصة. والأمر ينسحب على سؤال الطالبات عن مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم وسؤال ما إذا كان أحد أفراد الأسرة يحمل درجة أعلى من درجة الماجستير، التي لم تجب عليها الطالبات بوضوح وبالتالي لم يكن لها أي تأثير على دافعية الطالبات لإتمام دراستهن العليا، فمعظم الإجابات (للطالبات اللواتي أجبن عن هذين السؤالين) قد تراوحت في مستوى تعليم الأب والأم للمرحلة الابتدائية، وبالنفي عن السؤال الثاني.

ثالثاً: التوصيات

بعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة والدراسات المماثلة وما كتب حول الموضوع خرجت الباحثة بالاقتراحات والتوصيات التالية:

1- إجراء المزيد من البحوث و الدراسات في مجال دوافع المرأة لمواصلة التعليم العالي بعامة والدوافع النفسية الاجتماعية بخاصة.

2- ينبغي التوسع في دراسة الدوافع النفسية الاجتماعية في الكليات الانسانية، التي اظهرت الطالبات فيها فروقا لصالح ايجابية، وإجراء البحوث اللازمة حول دوافع المرأة في الكليات العلمية للتحقق منها، وذلك لعدم اظهار الدراسة الحالية نتائج خاصة تتعلق بالطالبات في تلك الكليات.

3- التركيز على دافع الطموح ودافع الانجاز لدى طالبات الدراسات العليا اللذان أظهرا نتائج ايجابية، و ربطهما بالمتغيرات الفردية وبالدوافع النفسية الأخرى.

4- تعزيز المرأة نفسياً واجتماعياًوثقافياً، و الاهتمام بتوظيفها بما يتلائم ومستواها العلمي و الأكاديمي.

5- التوصية للجامعات برفع نسبة قبول الطالبات في الدراسات العليا وتعزيز فرصهن التعليمية ودعمهن مادياً ومعنوياً.

المراجع

المراجع العربية

ابراهيم، مصطفى و الزيات ، أحمد و عبد القادر ، حامد و النجار، محمد ، **المعجم الوسيط،** (ط2) القاهرة: المكتبة الاسلامية للطباعة و النشر.

أبو حطب، فؤاد (1986) **القدرات العقلية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال (1996) **علم النفس التربوي.** القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

أبو زيد، ابراهيم أحمد(1989) **سيكولوجيا الذات و التوافق.**الاسكندرية: دار المعرفة.

أبوكليلة، هادية محمد (1992) الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بمصر و السعودية، عوامله و اتجاهاته االمستقبلية، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة،** (18)29 -61 .

الأحمد، أمل (2002) ثقافة الطفل، **مجلة الفيصل،**(324)، 19-91.

احصاءات وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2010) ، **نسبة تعليم الاناث في الاردن لغاية عام 2010،** عمان،الأردن.

اسماعيل ، زينب محمد محمود(2012) علاقة تقدير الذات و القبول الاجتماعي بالرضا عن المهنة عند الطالبة المعلمة و المعلمة في رياض الأطفال ، **مجلة الطفولة والتربية** ، 4(11)، 291-337.

انجلر، باربرا(1991) **مدخل الى نظريات الشخصية،** ترجمة فهد عبدالله دليم، الطائف: دار الحارث للطباعة و النشر.

باهي، مصطفى و امينة و شلبي، ابراهيم(1999) **الدافعية نظريات وتطبيقات،**القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

بقيعي، نافذ أحمد(2012), مستوى الدافعية الداخلية و الخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية، **المجلة التربوية** ، 26 (104) ج1 ، 239-265.

بالرابح,محمد (2011), الدافعية الانسانية في فكر جوزيف نوتان, **مجلة التعريب** ، العدد 41 ، ص 165- 174

بوشلالق، نادية (2003) مقياس اشباع الحاجات النفسية الاجتماعية، **منشورات جامعة ورفلة :** الجزائر.

التح، زياد خميس(2012), دور كل من توقع الاداء المستقبلي ودافع الانجاز في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة جامعة ال البيت، **مجلة جامعة الملك سعود،** (24) ، 267– 283.

توق، محي الدين و عباس علي (1981), أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الاطفال في الأردن، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، (3)، 71–77.

جلال، سعد (1980),**المرجع في علم النفس**، (ط5)، مصر: دار المعارف.

حافظ، نبيل (1994) الابتكارية وتحقيق الذات لدى طلاب الدراسات العليا التربوية:دراسة استكشافية، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،** 18ج (1): 453–466

الحامد، محمد بن معجب (1996), قياس دافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية، **مجلة رسالة الخليج العربي**،(58)، 131– 167.

الحامد ، محمد بن معجب(1994), العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز الدراسي، **مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية**، (14)، 110– 128.

حسانين ، عواطف محمد محمد(2009), القبول الاجتماعي ومستوى تجعيز المعلومات في علاقتهما بالسلوك الابتكاري، **المجلة التربوية** ، (25)، 37–70.

حسن، بركات حمزة (2008), أبعاد الدافعية للتحصيل و التحكم المدرك، **دراسات الطفوله**، كليةالاداب جامعة المنيا، 118–165.

حسين، محي الدين أحمد (1988) **الدوافع النفسية عند الجنسين**، جامعة القاهرة.

حمدان، محمد زياد (2003) **تحفيز التعليم و التحصيل: توجيه سلوك التلاميذ في الأسرة و المدرسة نحو البراعة و التحصيل الدراسي**، سوريا: دار التربية الحديثة.

الحموري، خالد و الصالحي، عبدالله و العناني، ختام(2011) مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات المؤثرة فيه، **مجلة الجامعة الاسلامية** (سلسلة الدراسات الانسانية)، 19 (1) ، 459–485.

الحيدري، محمد(2012) مقياس الطموح، **مجلة الثقافة و التنمية**، 22(62):34

الخالدي، مريم ارشيد (2006)، **الأثار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لالتحاق النساء الأردنيات ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية على حياة أسرهن،** أطروحة دكتوراه،(غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

خمش، مجد الدين (2010) **الشباب وشؤون المجتمع الاردني،** الأردن: المجلس الاعلى للشباب.

خمش، مجد الدين (1999) علم الاجتماع : **الموضوع والمنهج (مع التركيز على المجتمع العربي)** ط1، عمان: دار مجدلاوي

خليفة، عبداللطيف محمد (2000) **الدافعية للانجاز،** القاهرة: دار غريب

خليفه، عبداللطيف محمد و عبداللة، معتز سيد(1997) **الدوافع و الانفعالات،** الكويت: مكتبة المنار الاسلامية.

خوري، توما جورج(1996) **الشخصية : مفهومها، سلوكها و علاقتها بالتعلم،** بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر.

الدباغ، جمال عبد الرسول وهاشم ، بشرى محمد،(2011) العلاقة بين حاجات الافراد وقواهم الدافعة، دراسة استطلاعية تحليلية لاراء عدد من التدريسيين في ديواني جامعة بغداد و هيئة التعليم التقني، **مجلة الادارة والاقتصاد** ، 34(89) ،106-124.

راجح، احمد عزت (1968) **أصول علم النفس،** (ط 7)، القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة و النشر.

روبرت، دي ناي (1975) **ثلاث قراءات للانسان: بين تشاؤم فرويد و حياد سكنر و تفاؤل روجرز،** تقديم عبدالله محمود سليمان، جامعة الكويت.

روبي ،أحمد سليمان عمر(1997) ، **الميول المهنية وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعية لدى طلاب وطالبات التنكنولوجية بجامعة قطر،** مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر.

زهران، حامد عبد السلام (1990) **علم نفس الطفولة و المراهقة،** (ط5) القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام(1980),**علم النفس الاجتماعي،** (ط4) القاهرة: عالم الكتب

زيدان، محمد مصطفى(1984),**الدوافع و الانفعالات** ، المملكة العربية السعودية: عكاظ للنشر والتوزيع.

الزغول، محمد و الرفوع، عماد (2008) الدافع المعرفي و علاقته بالتحصيل الدراسي والجنس و المستوى الدراسي و التخصص لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. **مجلة العلوم التربوية**، الاردن، (4)، 102–125.

الزيات, فتحى مصطفى (1995) **الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات**، المنصورة، سلسلة علم النفس المعرفى ج1 ، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الزيات, فتحى مصطفى (1996) **سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى**، سلسلة علم النفس المعرفى ج2 ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم ،هبة الله وقمبيل، كبشور و الخليفة، عمر (2012)، علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح ، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. **المجلة العربية لتطوير التفوق**،4 (3)، 81–96.

سرحان، نظمية (1993) العلاقة بين مستوى الطموح و الرضا المهني للاخصائيين الاجتماعيين، **مجلة علم النفس**، 7 (28).

السرطاوي، زيدان أحمد(1996) دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين و الطلاب ذوي صعوبات التعلم، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية و الدراسات الاسلامية 8(2)، 489– 528.

سواقد، ساري سليم (2010) بناء وتقنين مقياس الدافع للانجازلدى طلبة الجامعة الاردنية، **مؤته للبحوث و الدراسات سلسلة العلوم الانسانية و الاحتماعية** 25 (1)، 121–150.

سيزلافي، اندرودي (1991) **السلوك التنظيمي و الأداء**، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، المملكة العربية السعودية: معهد الادار العامة.

شاهين، جودة السيد جودة(2008) أثر أساليب التعليم وتقدير الذات في مستوى تجهيز المعلومات لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 1(68)، 305–354.

شبير، توفيق محمد (2005),**دراسةلمستوىالطموحوعلاقتهببعضالمتغيراتفيضوء الثقافةالسائدةلدىطلبةالجامعةالإسلاميةبغزة**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الاسلامية غزة فلسطين.

الشرقاوي ،أنور محمد (1997) **سيكولوجية التعلم** ،(ط 3)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

الشرقاوي ، انور محمد (1984) **استبيان الحاجات النفسية للشباب**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

الشرقاوي، مصطفى خليل(1995) **علم الصحة النفسية،**: مصر دار النهضة العربية.

شعلة، الجميل محمد عبد السميع(2004), الانجاز الاكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح و مفهوم الذات و الحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعليم بمكة المكرمة. **مجلة كلية التربية ببنها**،(57)، 179–201.

شواشرة، عاطف حسن (2007) **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)**، جامعة عمان المفتوحة، عمان، الأردن.

شوكت، عواطف ابراهيم أحمد(2000) الحاجات النفسية و مصادر اشباعها لدى طلاب وطالبات الجامعة : دراسة مقارنة. **مجلة دراسات نفسية،** 10(4)،531–573.

الصبحي، فوزية سعد (2013)، الحاجات النفسية للفتاه الجامعية بين متطلبات الواقع والمامول، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس كلية التربية** ،جامعة طيبة، المدينة المنورة، 2(34)،132–151.

صبيحات، شوقي فياض (2004)، **دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية،** أطروحة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

الطواب، سيد محمود(1990) أثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي ، **مجلة التربية،** (5)، 17–49.

عبد الخالق، أحمد (1991) **أسس علم النفس**, الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الفتاح، كاميليا(1984) **مستوى الطموح و الشخصية،** بيروت: دار النهضة العربية.

عدس،عبد الرحمن و توق، محي الدين(1986)**المدخل الى علم النفس** ط2,نيويورك: دار جون وايلي.

علاوي، محمد حسن، (1978) **سيكولوجية التدريب و المنافسات،** القاهرة: دار المعارف.

العمري، بسام (2005)، دوافع الالتحاق بالدراسات العليا لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية كما يراها طلبة الدراسات العليا للعام الدراسي (20002–2003) **دراسات، العلوم التربوية**،32(1):140 –155.

عمر، عمرو رفعت (2005) العلاقة بين الايثارية وتحقيق الذات وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية ببورسعيد ومدى تاثرها بممارسة الانشطة الطلابية، **مجلة الارشاد النفسي،**(19) 1–40.

الغامدي, غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009) **التفكير العقلاني و التفكير غير العقلاني ومفهوم الذات و دافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا و العاديين بمدينة مكة المكرمة**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الفرماوي، حمدي (1988) **الدافع لمعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتي عند طلاب المرحلة الثانوية**، جامعة المنوفية، مصر.

الفقي، اسماعيل (2008) البنية العاملية لمقياس الدافعية الاكاديمية (الداخلية و الخارجية) وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي** ، جامعة عين شمس ، 40-93.

قشقوش، ابراهيم ومنصور ، طلعت (1979) **دافعية الانجاز وقياسها.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

قشقوش، ابراهيم زكي (1989) **سيكولوجيا المراهق.** القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

قشقوش، ابراهيم زكي(1975) **دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات،** كلية التربية، جامعة عين شمس، 129-180.

قطامي،يوسف (1990) **تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه**،(ط،1) عمان، الاردن: الأهلية للنشر و التوزيع.

قطامي، يوسف (1989) **سيكولوجيا التعلم و التعليم الصفي**، عمان ، الاردن: دار الشروق

القطناني، علاء سمير (2011)**,الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات.** رسالة ماجستير(غير منشورة)،جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

القوصي، عبد العزيز(1975) **أسس الصحة النفسية**، القاهرة: مكتبة النهضة العربية

كفافي، علاء الدين(1999) **الارشاد و العلاج النفسي: الاسري، المنظور، النسقي، الاتصالي،** القاهرة: دار الفكر العربي.

اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة (2013) . **الاستراتيجية الوطنية للمرأة الاردنية 2013-2017، التوجهات والملامح العامة.**

المشعان، عويد سلطان (1993) **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني**، الكويت: دار القلم للنشر و التوزيع.

مصطفى، ايناس محمد (1995)، **دوافع الالتحاق ببرامج الدراسات العليا لدى طلبة الجامعة الأردنية**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

منصور، بوقصارة(د.ت) الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من اختبار تقدير الذات لروزنبرج، ، جامعة وهران الجزائر، **مجلة دراسات** ، (8 ب) .

ملحم، سامي و باكير،سلفيا (2012) العلاقة بين السلوك الوواسي وكل من مفهوم الذاتودافعية الانجاز لدى طلبات المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية ، **مجلة كلية التربية ببنها**،3 (92) ، 395- 423.

المؤتمر الاقليمي العربي حول التعليم العالي(2009),نحو فضاء عربي للتعليم العالي، التحديات العالمية و المسؤليات المجتمعية.

http://faculty.ksu.edu.sa/Dr.khaled/Documents/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%A7%D9%81%D8%B9%D9%8A%D8%A9.pdf

موراي، ادوارد (1988) **الدافعية و الانفعال**، ترجمة أحمد سلامة ومحمد نجاتي، القاهرة: دار الشروق.

ناصف، مصطفى(1983) **نظريات التعلم دراسة مقارنة**، منشورات سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب.

نجاتي ، محمد عثمان (1997) **علم النفس و الحياة**، (ط11) الكويت: دار القلم.

نجاتي ، محمد عثمان (1994) **القران وعلم النفس**،(ط4) القاهرة: دار الشروق.

نشواتي، عبد المجيد (1985) **علم النفس التربوي**، (ط2)عمان، الاردن: دار الفرقان للنشر و التوزيع.

نوفل، محمد(2011) الفروق في دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية)** 25 (2) ،277-308.

الهباهبة، عبدالله و الجعافرة، أسمى والخرابشة، عمر(2009) **دوافع التحاق الطلبة ببرنامج الماجستير في كلية الأميرة عالية الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية**، الاردن.

هرم ماسلو للحاجات الانسانية متوفر على الرابط التالي:**http://ar.wikipedia.org/wiki**

ياسين، لبنى (2011),**أسباب ودوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الحكومية الأردنية**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

يحيى، قصي حاج (2012)، خريجات عربيات من مسار المتفوقين وظاهرة متابع الدراسة الجامعية لنيل شهادة اللقب الثاني. متوفر على الرابط التالي : http://cms.education.gov .il/NR/rdonlyre s/AC03E1D6-617F-466D-81FD-AA77990559E6/160769/hasad13.pdf

المراجع الأجنبية

Andro,H and S,Harold. (2003), **Innovation In Teaching And Learning In High Education.** University Of Playmouth, High Education Studies, London.

Atkinson, J. W.(1964), **An Introduction To Motivation:** Van Nostraand Reinhold Company ,New York,USA.

Bandura .A. (1982) Self-Efficacy Mechanism In Human Agency, American psychologist, 37(2) 122- 147.

Buelens, Mark; Brock, Herman, Van Den; Vanderheyden, Karlien; Kreitner, Robert, and Kinicki, Angelo, (2006), **Organizational Behavior**, 3rd ed., London. McGraw-Hill Education

Chomsky, Naom. (1972), **Language And Mind**. Cambredg university press Uk.

Covington, M. V., and Mueller ,k.j (2001) Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach / Avoidance Reformulation. **Educational psychology review**, 13 p 157-176.

Daived W. , Knutsen.(2011) **Motivation To Pursue Higher Education**. Nazarene University, USA.

Debora R. Barnett. (2010), **AdultEducation: Motivation And Recruitment Of Working Adults In The Pursuit Of Higher Education**.Southern Illinois University, Carbondale, USA.

Deci, E. (1975), **Intrinsic Motivation**. New York. USA.

Deci ,E. , Rayan , M. (2000) The “What” And “Why” Of Goal Pursuits: Human Needs And The Self -Determination Behavior, **Psychological inqury**.11,227-268.

Deci, E., Ryan, M. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**.New York: Plenum.

Edith, wagner(2012) **Motivational Factors Of Academic Achievement In College Students,** Babes- Bolyai University,Cluj-Napoca, Hungary**.**

Evolahti, R. Herold, k. Sundqvist ,S. (2011), **International Students' Personal Values, Educational Motives and University Choice Criteria.**Lappeenranta University of Technology,Finland.

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M.(2000)On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale **,Motivation and Emotion**, Vol. 24, No. 3.

Hilmi,F. (2013) University Students' Perception of Their Own Academic Achievement Motivation: A Field Study. I**nternational Journal of Business and Management;** Vol. 8, 61-80

Ray-Blakely, Charita Dionne.(2011), **A Study Of Motivation Types And Behavioral Of Graduate Students In Future Faculty Preparation Programs**. Texas A&M University.

Ronnel B. King & David A. Watkins(2011) Socializing" Achievement Goal Theory: The Need for Social Goals, **Psychol Study** (January–March 2012) 57(1):112–116

Scott M. Daigle.(2005), **Graduate School Motivation And Enhanced Life Expectations Found Among Master's Of Education Students**. Florida Atlantic University.USA.

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1988). On The Relative Effects Of Positive And Negative Verbal Feedback On Males' And Females' Intrinsic Motivation. **Canadian Journal of Behavioral Sciences**, 20, 239–250

Williams, M., Burden, R. (1997). **Psychology for language teachers: A Social constructive approach**, campredge university bridg

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة

د. فاروق الروسان/ قسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية.

د. جميل الصمادي/ قسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية.

د. حمود عليمات/ قسم العمل الاجتماعي، كلية الآداب.

د. عبير دبابنة/ مديرة مركز دراسات المرأة.

د. عايد وريكات/ قسم علم الاجتماع، كلية الآداب.

ملحق رقم (2)

مقياس الدوافع النفسية الاجتماعية في صورته الأولية

يرجى وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تعتقدين أنها تنطبق عليك، كما يرجى ملء الفراغ في المكان المخصص.

البيانات الشخصية:

- **العمر:**
  - أقل من 25 سنة ☐ ما بين 25-35 ☐ أكثر من 35☐
- **الحالة الاجتماعية:**
  - عزباء ☐ متزوجة ☐ مطلقة ☐ أرملة ☐
- **الحالة الوظيفية:**
  - على رأس العمل ☐ لا تعمل ☐
- **نوع البرنامج:**
  - دكتوراه ☐ ماجستير ☐
- **الكلية:**
  - علمية ☐ التخصص.................إنسانية☐ التخصص......................
- **الدخل الشهري للأسرة من كافة المصادر:**

اقل من 500 ☐دينار بين 500-700☐ بين700-1000 ☐ اكثر من 1000☐

- **مستوى تعليم الوالدين (آخر مؤهل تعليمي):**
- مستوى تعليم الأم .... مستوى تعليم الأب.......................................
- **إذا كان أحد أفراد الأسرة يحمل درجة أعلى من البكالوريوس الرجاء ذكر ذلك.....................**

الرقم	الفقرة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي بدرجة متوسطة	لا تنطبق علي
1	لا أهتم بالانطباع الذي أتركه لدى الآخرين ولا أعبأ برأيهم في			
2	لدي القدرة على الصبر حتى أصل إلى النهاية			
3	لدي قدرة شديدة على التركيز في المهمات التي أقوم بها			
4	يحلو لي الحصول على ما أريد بصرف النظر عن الكيفية التي أحصل بها عليه			
5	شخصيتي تتسم بالأصالة وأميل للابتكار حتى في أمور حياتي البسيطة			
6	في الغالب أنا المسؤول عن فشلي في إنجاز الأشياء التي أرغب بتحقيقها			
7	عندما أفشل فإني لا أستسلم وأحاول مرة تلو الأخرى			
8	أعرف قدراتي بشكل جيد وكيفية استغلالها			
9	أنا دائمة التفكير بطرق تطوير ذاتي			
10	إن القيام بأي عمل بالنسبة لي شيء مهم			
11	لدي استعداد قوي للدخول في أي منافسة			
12	كثيرا ما أفكر في المستقبل			
13	لدي أهداف بعيدة المدى			
14	أعشق التحدي			
15	أرى أن نجاح كثير من الناس هي مسألة حظ			
16	أرغب بأداء المهمات الصعبة			
17	أشعر أنني حرة في تحديد نمط حياتي			
18	أعاني من ضغوط في حياتي			
19	أعيش لنفسي ولا يوجد لي علاقات اجتماعية كثيرة			
20	أستطيع تعلم مهارات جديدة ومهمة			
21	معظم الأحيان أشعر بنشوة الإنجاز جراء النشاطات التي أقوم بها			
22	في العادة لا أشعر بأنني قادر على القيام بواجباتي			
23	أتخذ قراراتي بنفسي			
24	نادرا ما يؤثر الآخرون في تحديد أولوياتي			
25	أتمنى الوصول إلى مكانة اجتماعية عالية			
26	أحب الحصول على التقدير من الآخرين			
27	أطمح إلى مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم			
28	أحب أن يعاملني الآخرون باهتمام كبير			
29	أحب التفاخر بما هو موجود عندي أمام الآخرين			
30	أحب أن يستشيرني الآخرون في قراراتهم			
31	أحب أن يكون لي علاقات اجتماعية واسعة مع الآخرين			
32	أرغب أن يرى الآخرون إنجازاتي			
33	أرى أن طموحي لا يتوقف عند حد			
34	أعمل بكل طاقتي لتحقيق اهدافي			
35	أشعر بأنني طموحة أكثر من غيري			
36	أشعر بالراحة الكاملة بعد أداء العمل على أكمل وجه ولا أهدأ حتى أنهيه			

الرقم	الفقرة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي بدرجة متوسطة	لا تنطبق علي
37	أستطيع القيام بأكثر من عمل في آن واحد			
38	لا أستسلم للفشل والإحباط			
39	أرغب في العمل الذي فيه الكثير من التحدي			
40	أرغب في عمل يشعرني بالتأثير في الآخرين			
41	أجد المتعة عند المنافسة والفوز			
42	في المواقف التي لا يوجد لها قائد واضح أميل إلى التقدم وأخذ زمام المبادرة			
43	أشعر بالمتعة عندما أقوم بدور قيادي			
44	أتصدى للأشخاص الذين يقومون بأعمال غير مقنعة لي			
45	أحاول التأثير في الآخرين لكي يدركوا طريقتي في العمل			
46	أشعر بالمتعة عندما أواجه تحديا صعبا			
47	أستمتع بالانضمام إلى العديد من المجموعات والجمعيات			
48	لا أتردد في انتقاد الأشياء التي لا تعجبني			
49	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين			
50	أهتم بنتيجة أعمالي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط			
51	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح			
52	إذا نجحت في عملي فأنا سبب النجاح، وإذا فشلت فالآخرون هم سبب فشلي			
53	تحمل المسؤولية أمر يضايقني			
54	أتحمل مسؤولية أعمالي			
55	أواظب على حضور محاضراتي باستمرار			
56	أنتقي أصدقائي بنفسي دون تأثير من الآخرين			
57	أحب الناس الذين أختلط بهم			
58	الناس في غالب الأحيان يقدرون ما أقوم به من أعمال			
59	أعبر عن آرائي وأفكاري بشكل حر			
60	الناس الذين أتعامل معهم يقدرون مشاعري ويضعونها بعين الاعتبار			
61	لا يوجد أمامي فرص كثيرة لكي أقرر بنفسي كيفية القيام بمهامي اليومية			
62	في حياتي اليومية أقوم عادة بما يطلب مني			
63	أستمتع بالعمل الذي يتطلب جهدا مشتركاً			
64	أتميز بالعمل الفردي أكثر من العمل المشترك			

ملحق رقم (3)

مقياس الدوافع النفسية الاجتماعية في صورته النهائية

مقياس

الطالبة العزيزة:

تقوم الباحثة بدراسة الدوافع النفسية الاجتماعية للمرأة الأردنية الملتحقة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة الأردنية. ونظراً لكونكن المعنيات بالدراسة والأجدر بالإجابة عن أسئلتها، تضع الباحثة بين أيديكن هذه الاستبانة راجية منكن التعاون والإجابة بدقة وموضوعية؛ الأمر الذي سينعكس على صدق ونجاح أهداف هذهالدراسة مع الشكر الجزيل.

الباحثة: منارمحمود الصغير

برنامج الماجستير: مركز دراسات المرأة

يرجى وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تعتقدين أنها تنطبق عليك، كما يرجى ملء الفراغ في المكان المخصص.

البيانات الشخصية:

- **العمر:**

– أقل من 25 سنة ☐ ما بين 25–35 ☐ أكثر من 35☐

- **الحالة الاجتماعية:**

– عزباء ☐ متزوجة ☐ مطلقة ☐ أرملة ☐

- **الحالة الوظيفية:**

– على رأس العمل ☐ لا تعمل ☐

- **نوع البرنامج:**

– دكتوراه ☐ ماجستير ☐

- **الكلية:**

– علمية ☐ التخصص.......................... إنسانية ☐ التخصص..................................

- **الدخل الشهري للأسرة :**

أقل من 500 ☐دينار بين 500–700☐ بين700–1000 ☐ أكثر من 1000☐

– **مستوى تعليم الوالدين (آخر مؤهل تعليمي):**

– مستوى تعليم الأم .... مستوى تعليم الأب..

– إذا كان أحد أفراد الأسرة يحمل درجة أعلى من البكالوريوس الرجاء ذكر ذلك.....................

الرقم	الفقرة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي بدرجة متوسطة	لا تنطبق علي
1	أهتم برأي الآخرين في شخصي			
2	لدي القدرة على الصبر حتى أصل إلى غايتي			
3	لدي قدرة شديدة على التركيز في المهمات التي أقوم بها			
4	يحلو لي الحصول على ما أريد بصرف النظر عن الكيفية التي أحصل بها عليه			
5	شخصيتي تتسم بالدقة وأميل للابتكار حتى في أمور حياتي البسيطة			
6	في الغالب أنا المسؤولة عن فشلي في إنجاز الأشياء التي أرغب في تحقيقها			
7	عندما أفشل فإني لا أستسلم وأحاول مرة تلو الأخرى			
8	أعرف قدراتي بشكل جيد وكيفية استغلالها			
9	أنا دائمة التفكير بطرق تطوير ذاتي			
10	يعتبر القيام بأي عمل بالنسبة لي شيء مهم			
11	لدي استعداد قوي للدخول في أي منافسةلإتمام دراساتي العليا			
12	كثيرا ما أفكر في مستقبلي الأكاديمي			
13	لدي أهداف بعيدة المدى متعلقة بتعليمي			
14	أميل إلى التحدي الأكاديمي			
15	أرى أن نجاح كثير من الناس هي مسألة حظ			
16	أرغب بأداء المهمات الصعبة في التعليم الأكاديمي			
17	أشعر أنني حرة في تحديد نمط حياتي			
18	أعاني من ضغوط في حياتي			
19	أعيش لنفسي ولا يوجد لي علاقات اجتماعية كثيرة			
20	أستطيع تعلم مهارات جديدة ومهمة			
21	عادة أشعر بنشوة الإنجاز جراء النشاطات الأكاديمية التي أقوم بها			
22	في العادة لا أشعر بأنني قادرة على القيام بواجباتي الدراسية كما يجب			
23	أتخذ قراراتي بنفسي			
24	نادرا ما يؤثر الآخرون في تحديد أولوياتي			
25	أتمنى الوصول إلى مكانه اجتماعية عالية			
26	أحب الحصول على التقدير من الآخرين			
27	أسعى إلى مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم			
28	أحب أن يعاملني الآخرون باهتمام كبير			
29	أحب التفاخر بمستواي التعليمي أمام الآخرين			
30	أحب أن يستشيرني زملائي في قراراتهم			
31	أحب أن يكون لي علاقات اجتماعية واسعة			
32	أرغب أن يرى الآخرون إنجازاتي			
33	أرى أن طموحي التعليمي لا يتوقف عند حد			
34	أعمل بكل طاقتي لتحقيق أهدافي			
35	أعتبر نفسي مجدة أكثر من غيري			
36	أشعر بالراحة الكاملة بعد أداء العمل على أكمل وجه (ولا أهدأ حتى أنهيه)			

الرقم	الفقرة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي بدرجة متوسطة	لا تنطبق علي
37	أستطيع القيام بأكثر من عمل في آن واحد			
38	لا أستسلم للفشل والإحباط			
39	أرغب في العمل الذي فيه الكثير من التحدي			
40	أرغب في عمل يشعرني بالتأثير على الآخرين			
41	أجد المتعة عند المنافسة والفوز			
42	في المواقف التي لا يوجد لها قائد واضح أميل إلى التقدم وأخذ زمام المبادرة			
43	أشعر بالسرور عندما أقوم بدور قيادي			
44	أتصدى للأشخاص الذين يقومون بأعمال غير مقنعة بالنسبة لي			
45	أحاول التأثير في الآخرين لكي يدركوا طريقتي في العمل			
46	أشعر بالسرور عندما أواجه تحديا صعبا			
47	أستمتع بالانضمام إلى العديد من المجموعات والجمعيات			
48	لا أتردد في انتقاد الأشياء التي لا تعجبني			
49	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين			
50	أهتم بنتيجة أعمالي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط			
51	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح			
52	إذا نجحت في عملي فأنا سبب النجاح وإذا فشلت فالآخرون هم سبب فشلي			
53	تحمل المسؤولية أمر يضايقني			
54	أنا أتحمل المسؤولية عن أعمالي			
55	أواظب على حضور محاضراتي باستمرار			
56	أنتقي أصدقائي بنفسي دون تأثير من الآخرين			
57	أحب الناس الذين اختلط بهم			
58	الناس في غالب الأحيان يقدرون ما أقوم به من أعمال			
59	أعبر عن آرائي وأفكاري بشكل حر ومستقل			
60	الناس الذين أتعامل معهم يقدرون مشاعري ويضعونها بعين الاعتبار			
61	أستمتع بالعمل الذي يتطلب جهدا مشتركاً			
62	في حياتي اليومية أقوم عادة بما يطلب مني			
63	لا يوجد أمامي فرص كثيرة لكي أقرر بنفسي كيفية القيام بمهامي اليومية			
64	أتميز بالعمل الفردي أكثر من العمل المشترك			

ملحق رقم (4)

توزيع فقرات الدوافع النفسية الاجتماعية حسب مجالاتها في المقياس

مقياس

الرقم	الفقرة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي بدرجة متوسطة	لا تنطبق علي
تحقيق الذات				
1	أهتم برأي الآخرين في شخصي			
2	لدي القدرة على الصبر حتى أصل إلى غايتي			
3	لدي قدرة شديدة على التركيز في المهمات التي أقوم بها			
4	يحلو لي الحصول على ما أريد بصرف النظر عن الكيفية التي أحصل بها عليها			
5	شخصيتي تتسم بالدقة وأميل للابتكار حتى في أمور حياتي البسيطة			
6	في الغالب أنا المسؤولة عن فشلي في إنجاز الأشياء التي أرغب في تحقيقها			
7	عندما أفشل فإني لا أستسلم وأحاول مرة تلو الأخرى			
8	أعرف قدراتي بشكل جيد وكيفية استغلالها			
دافع الانجاز				
9	أنا دائمة التفكير بطرق تطوير ذاتي			
10	يعتبر القيام بأي عمل بالنسبة لي شيء مهم			
11	لدي استعداد قوي للدخول في أي منافسةلإتمام دراساتي العليا			
12	كثيرا ما أفكر في مستقبلي الأكاديمي			
13	لدي أهداف بعيدة المدى متعلقة بتعليمي			
14	أميل إلى التحدي الأكاديمي			
15	أرى أن نجاح كثير من الناس هي مسألة حظ			
16	أرغب بأداء المهمات الصعبة في التعليم الأكاديمي			
دافع الاستقلال				
17	أشعر أنني حرة في تحديد نمط حياتي			
18	أعاني من ضغوط في حياتي			
19	أعيش لنفسي ولا يوجد لي علاقات اجتماعية كثيرة			
20	أستطيع تعلم مهارات جديدة ومهمة			
21	عادة أشعر بنشوة الإنجاز جراء النشاطات الأكاديمية التي أقوم بها			
22	في العادة لا أشعر بأنني قادرة على القيام بواجباتي الدراسية كما يجب			
23	أتخذ قراراتي بنفسي			
24	نادرا ما يؤثر الآخرون في تحديد أولوياتي			
دافع تحقيق مكانه اجتماعية				
25	أتمنى الوصول إلى مكانه اجتماعية عالية			
26	أحب الحصول على التقدير من الآخرين			
27	أسعى إلى مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم			
28	أحب أن يعاملني الآخرون باهتمام كبير			
29	أحب التفاخر بمستواي التعليمي أمام الآخرين			
30	أحب أن يستشيرني زملائي في قراراتهم			
31	أحب أن يكون لي علاقات اجتماعية واسعة			
32	أرغب أن يرى الآخرون إنجازاتي			

مستوى الطموح				
33	أرى أن طموحي التعليمي لا يتوقف عند حد			
34	أعمل بكل طاقتي لتحقيق أهدافي			
35	أعتبر نفسي مجدة أكثر من غيري			
36	أشعر بالراحة الكاملة بعد أداء العمل على أكمل وجه (ولا أهدأ حتى أنهيه)			
37	أستطيع القيام بأكثر من عمل في آن واحد			
38	لا أستسلم للفشل والإحباط			
39	أرغب في العمل الذي فيه الكثير من التحدي			
40	أرغب في عمل يشعرني بالتأثير على الآخرين			
دافع القيادة والسيطرة				
41	أجد المتعة عند المنافسة والفوز			
42	في المواقف التي لا يوجد لها قائد واضح أميل إلى التقدم وأخذ زمام المبادرة			
43	أشعر بالسرور عندما أقوم بدور قيادي			
44	أتصدى للأشخاص الذين يقومون بأعمال غير مقنعة بالنسبة لي			
45	أحاول التأثير في الآخرين لكي يدركوا طريقتي في العمل			
46	أشعر بالسرور عندما أواجه تحديا صعبا			
47	أستمتع بالانضمام إلى العديد من المجموعات والجمعيات			
48	لا أتردد في انتقاد الأشياء التي لا تعجبني			
دافع تحمل المسؤولية				
49	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين			
50	أهتم بنتيجة أعمالي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط			
51	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح			
52	إذا نجحت في عملي فأنا سبب النجاح وإذا فشلت فالآخرون هم سبب فشلي			
53	تحمل المسؤولية أمر يضايقني			
54	أنا أتحمل المسؤولية عن أعمالي			
55	أواظب على حضور محاضراتي باستمرار			
56	أنتقي أصدقائي بنفسي دون تأثير من الآخرين			
دافع الانتماء				
57	أحب الناس الذين أختلط بهم			
58	الناس في غالب الأحيان يقدرون ما أقوم به من أعمال			
59	أعبر عن آرائي وأفكاري بشكل حر ومستقل			
60	الناس الذين أتعامل معهم يقدرون مشاعري ويضعونها بعين الاعتبار			
61	أستمتع بالعمل الذي يتطلب جهدا مشتركاً			
62	في حياتي اليومية أقوم عادة بما يطلب مني			
63	لا يوجد أمامي فرص كثيرة لكي أقرر بنفسي كيفية القيام بمهامي اليومية			
64	أتميز بالعمل الفردي أكثر من العمل المشترك			

ملحق رقم (5)

رسالة تسهيل المهمة



كلية الآداب
Faculty of Arts
قسم علم الاجتماع
Department of Sociology

الرقم: ٧/٣/٦٥

التاريخ: ٢٠١٤/٤/١

الاستاذ الدكتور عميد كلية الاداب المحترم

تحية طيبة وبعد،،،،

فأرفق لكم الاستبيان والمقياس الذي تقدمت به الطالبة منار الصغير والطلب المرفق للحصول على موافقة الجامعة لتوزيع الاستبيان على عينة من طالبات الدراسات العليا في الجامعة.

راجياً العلم واتخاذ ما ترونه مناسباً.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس قسم علم الاجتماع

الاستاذ الدكتور مجد الدين خمش

الجامعة الأردنية
كلية الآداب
7 APR 2014
الرقم
الملف

هاتف – ٥٣٥٥٠٠٠ (٦–٩٦٢) فرعي – ٢٤٨٨٨ فاكس – ٥٣٠٠٢٣٢ (٦–٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 24888 Fax: (962-6) 5300232 Amman 11942 Jordan
E-mail: admin@ju.edu.jo

SOCIO-PSYCHOLOGICAL MOTIVES OF ENDROLLED WOMEN IN GRADUATE PROGRAMS AT THE UNIVERSITY OF JORDAN

By
Manar Mahmoud Al Sughair

Supervisor
Dr. Majed Al Deen Khamash, Prof.

ABSTRACT

This study aimed to identify the psychosocial motivations for women enrolled graduate programs in the University of Jordan, from the point of view of the students themselves. And the degree of importance of these motives successively, andtheses motives are :the achievement motivation, the Self-actualizationmotivation, the independence motivation, the ambition motivation, the motivation of social recognition, the motivation of leadership and control, the motivation of academic responsibility and the defended and motivation of affiliation, in light of the individual variables . A questionnaire was developed to measure the special psycho-social motivations. It composed of two parts: the independent variables (age, marital status, employment status, type of program, type of collage, level of income),and the dependent variable which is the overall motivation. The study population consisted of graduate students from science and humanity colleges in Jordan University for the academic year 2013-2014This study applied to 281 students. The results showed that there is a relationship between the social and psychological motives and the enrollment of women to graduate programs. And the ranking of motivations from the student's perspective was: the ambitious, the achievement, the academic responsibility, the affiliation, leadership and control, social recognition, self-actualization, and finally the independence motive. The study results showed that there is no statistically significant differences in the due tothe variables age, marital status, employment status or type of program or income level. While results showed a statistically significant differences for the favor of humanity colleges in the psycho-social motivations. The study recommended for further studies in this domain and expands the studies to include larger segments of Jordanian women.